

ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

Año académico 2016/17

DOCTORANDO: **GAJARDO ROJAS, LUZ VERÓNICA**

PROGRAMA DE DOCTORADO: **D342 DOCTORADO EN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

DEPARTAMENTO DE: **CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

TITULACIÓN DE DOCTOR EN: **DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ**

En el día de hoy 19/09/17, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de MARIO MARTÍN BRIS.

Sobre el siguiente tema: *CONTRIBUCIÓN DEL MODELO DE GESTIÓN DE CALIDAD EN EDUCACIÓN PARVULARIA A LA MEJORA DE LA GESTIÓN EDUCATIVA DE LA JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES*

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL² de (no apto, aprobado, notable y sobresaliente): Sobresaliente

Alcalá de Henares, 19 de Septiembre de 2017


EL PRESIDENTE


Fdo.: Isabel Cantón Mayo

EL SECRETARIO


Fdo.: Marian Checa Romero

EL VOCAL


Fdo.: Ángela Patricia Tamayo Parén

Con fecha 4 de octubre de 2017 la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- ☐ Conceder la Mención de "Cum Laude"
☒ No conceder la Mención de "Cum Laude"


FIRMA DEL ALUMNO,

La Secretaria de la Comisión Delegada


Fdo.: Luz Verónica Gajardo Rojas

² La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.

INCIDENCIAS / OBSERVACIONES:

El presente documento es una copia de un documento original que se encuentra en el archivo de la empresa. El contenido de este documento es confidencial y no debe ser divulgado a terceros. El uso no autorizado de esta información puede resultar en sanciones legales. Se prohíbe la reproducción o el uso no autorizado de este documento. El presente documento es propiedad de la empresa y debe ser devuelto al personal de la empresa al momento de ser solicitado. El uso no autorizado de esta información puede resultar en sanciones legales. Se prohíbe la reproducción o el uso no autorizado de este documento. El presente documento es propiedad de la empresa y debe ser devuelto al personal de la empresa al momento de ser solicitado.



Universidad
de Alcalá

COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES
DE POSGRADO Y DOCTORADO

En aplicación del art. 14.7 del RD. 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 4 de octubre, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por GAJARDO ROJAS, LUZ VERÓNICA, el día 19 de septiembre de 2017, titulada *CONTRIBUCIÓN DEL MODELO DE GESTIÓN DE CALIDAD EN EDUCACIÓN PARVULARIA A LA MEJORA DE LA GESTIÓN EDUCATIVA DE LA JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES*, para determinar si a la misma se le concede la mención “cum laude”, arrojando como resultado, 2 votos a favor y 1 en contra.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado **resuelve no otorgar la Mención de “cum laude”** a dicha Tesis.

Alcalá de Henares, 13 de octubre de 2017
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ESTUDIOS
OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO



Juan Ramón Velasco Pérez

Copia por e-mail a:

Doctorando: GAJARDO ROJAS, LUZ VERÓNICA

Secretario del Tribunal: MIRIAN CHECA ROMERO.

Director de Tesis: MARIO MARTÍN BRIS



Universidad
de Alcalá

ESCUELA DE DOCTORADO
Servicio de Estudios Oficiales de
Posgrado

DILIGENCIA DE DEPÓSITO DE TESIS.

Comprobado que el expediente académico de D./D^a _____
reúne los requisitos exigidos para la presentación de la Tesis, de acuerdo a la normativa vigente, y habiendo
presentado la misma en formato: ☐ soporte electrónico ☐ impreso en papel, para el depósito de la
misma, en el Servicio de Estudios Oficiales de Posgrado, con el nº de páginas: _____ se procede, con
fecha de hoy a registrar el depósito de la tesis.

Alcalá de Henares a _____ de _____ de 20____



Fdo. El Funcionario

**DR. MARIO MARTÍN BRIS, PROFESOR TITULAR DE UNIVERSIDAD DEL DEPARTAMENTO
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ, DIRECTOR DE LA
TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR DÑA. LUZ VERÓNICA GAJARDO ROJAS**

HACE CONSTAR:

Que la Tesis Doctoral titulada “*Contribución del modelo de gestión de calidad en educación parvularia a la mejora de la gestión educativa de la Junta Nacional de Jardines Infantiles*” elaborada por Dña. Luz Verónica Gajardo Rojas, estudiante del Programa de Doctorado de Planificación e Innovación Educativa, se encuentra finalizada y reúne todas las condiciones necesarias para su tramitación y posterior defensa pública ante la correspondiente comisión.

Y para que así conste, firmo la presente
en Alcalá de Henares, a 20 de abril de 2017

EL DIRECTOR DE LA TESIS



DR. MARIO MARTÍN BRIS



ACUERDO DEL CONSEJO DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN SOBRE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR DÑA. LUZ
VERONICA GAJARDO ROJAS,

Título de la Tesis: **“Contribución del Modelo de Gestión de Calidad en Educación
Parvularia a la Mejora de la Gestión Educativa de la Junta Nacional de Jardines
Infantiles”**

Programa de Doctorado: D342 “Planificación e Innovación Educativa”

Director de la Tesis: Dr. Mario Martín Bris

Como Director del Departamento de Ciencias de la Educación, hago constar que, en el Consejo de Departamento celebrado el 20 de abril de 2017, se acordó informar favorablemente la Tesis Doctoral presentada por Dña. Luz Veronica Gajardo Rojas, dado que reúne los requisitos académicos y administrativos que la normativa establece.

Para que así conste firmo el presente informe a 20 de abril de 2017.

El Director del Departamento

Fdo.: Alejandro Iborra Cuéllar





**Facultad de Educación
Departamento de Ciencias de la Educación**

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN
EDUCATIVA**

TESIS DOCTORAL

**CONTRIBUCIÓN DEL MODELO DE GESTIÓN DE CALIDAD EN
EDUCACIÓN PARVULARIA A LA MEJORA DE LA GESTIÓN
EDUCATIVA DE LA JUNTA NACIONAL DE JARDINES
INFANTILES**

**LUZ VERÓNICA GAJARDO ROJAS
TUTOR: DOCTOR MARIO MARTÍN BRIS**

2017



**Facultad de Educación
Departamento de Ciencias de la Educación**

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN
EDUCATIVA**

TESIS DOCTORAL

**CONTRIBUCIÓN DEL MODELO DE GESTIÓN DE CALIDAD EN
EDUCACIÓN PARVULARIA A LA MEJORA DE LA GESTIÓN
EDUCATIVA DE LA JUNTA NACIONAL DE JARDINES
INFANTILES**

**LUZ VERÓNICA GAJARDO ROJAS
TUTOR: DOCTOR MARIO MARTÍN BRIS**

2017

Agradecimientos

A mi esposo e hijos, por la ayuda, el apoyo y la comprensión que me brindan en esta permanente búsqueda.

A los equipos pedagógicos de los jardines infantiles JUNJI, quienes me entregaron su tiempo, colaboración y sabiduría.

A mi profesor guía Doctor Mario Martín Bris, por compartir conmigo sus conocimientos, experiencias y oportunidades.

En forma especial a la Doctora Ángela Tamayo Pasten, por su orientación constructiva en este proceso.

Resumen

El presente estudio fue realizado en los Jardines Infantiles JUNJI de la Región Metropolitana, investigando acerca del Modelo de Gestión de Calidad en Educación Parvularia, con la finalidad de resignificar su contribución al mejoramiento educativo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles a partir de la innovación y cambio de factores claves del proceso.

La información fue recogida a través de la indagación teórica conceptual en temáticas tales como el contexto de la educación parvularia en Chile, modelo de gestión de calidad de educación parvularia, educación de calidad en la primera infancia, innovación, cambio, mejora del proceso educativo y con instrumentos aplicados a integrantes de los comités de calidad (cuestionarios) y a expertos en la materia (entrevista en profundidad) y fue analizada aplicando criterios relacionales y comparativos (triangulación de datos).

Los hallazgos, sin el propósito de generalizar, revelan la importancia de resignificar el MGCEP desde un enfoque socio comunitario, que garantice no solo una mejor distribución de las responsabilidades y un proceso de toma de decisiones más democrático, sino que también la construcción de un concepto de calidad más dinámico y contextual, asimismo justifican iniciar un proceso de innovación y cambios, considerando su relevancia en la promoción del mejoramiento educativo institucional.

Palabras claves: Modelo de Gestión de Calidad en Educación Parvularia - Mejoramiento educativo - Conceptualización de calidad en la educación parvularia - Innovación.

Abstract

The present study was carried out in JUNJI Children's Gardens of the Metropolitan Region, investigating about the Quality Management Model in Parvular Education, in order to re-signify their contribution to the educational improvement of the National Board of Kindergartens, based on innovation and Change of key process factors.

The information was collected through conceptual theoretical research in themes such as the context of parvularia education in Chile, quality management model of early childhood education, quality early childhood education, innovation, change, improvement of the educational process and With instruments applied to members of quality committees (questionnaires) and experts in the subject (in-depth interview) and analyzed using relational and comparative criteria (data triangulation).

The findings, not intended to generalize, reveal the importance of reframing the MGCEP from a socio-communitarian approach, which guarantees not only a better distribution of responsibilities and a more democratic decision-making process, but also the construction of a concept Of a more dynamic and contextual quality, also justify initiating a process of innovation and changes, considering its relevance in the promotion of institutional educational improvement.

Key words: Quality Management Model in Nursery Education - Educational improvement- Conceptualization of quality in nursery education – Innovation.

ÍNDICE

CAPÍTULO I.....	1
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	1
1.1 EL PROBLEMA	1
1.2 OBJETIVOS	7
1.2.1 Objetivo General:	7
1.2.2 Objetivos Específicos:	7
1.3 JUSTIFICACIÓN	8
1.4 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	11
CAPÍTULO II.....	18
MARCO TEÓRICO	18
2.1 CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE.....	19
2.2.1 Relevancia de la educación parvularia	20
2.1.2 Perfil de la Educación Parvularia en Chile.....	33
2.1.3 La Educación Parvularia en la Reforma Educacional	53
2.2 MODELOS DE GESTIÓN DE CALIDAD DE EDUCACIÓN PARVULARIA	62
2.2.1 Contexto actual de aseguramiento de la calidad educativa en Chile.....	62
2.2.2 Modelos de gestión de calidad en educación inicial Brasil, Colombia, Italia, Suecia.....	70
2.2.3 Modelo de gestión de calidad de Fundación integra	150
2.2.4 Modelo de Gestión de Calidad de Educación Parvularia, JUNJI.....	156
2.3 EDUCACIÓN DE CALIDAD EN LA PRIMERA INFANCIA	196
2.3.1 Construcción teórico conceptual de educación de calidad en la primera infancia. ..	196
2.3.2 Relación evaluación por estándares y calidad de la educación	256

2.4 INNOVACIÓN, CAMBIO Y MEJORA DEL PROCESO EDUCATIVO.....	271
CAPÍTULO III	280
MARCO METODOLÓGICO	280
3.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	280
3.1.1 Tipo de investigación	280
3.1.2 Diseño metodológico.....	282
3.1.3 Población y Muestra:	284
3.2 INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	286
3.2.1 Encuesta.....	286
3.2.2 Entrevista en profundidad.....	290
3.2.3 Validación del instrumento.....	292
3.3 DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS DEL ESTUDIO	294
3.4 TÉCNICAS DE ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LOS DATOS	297
3.4.1 Técnicas de Análisis de Datos	297
3.4.2 Triangulación de datos	307
CAPÍTULO IV	311
ANÁLISIS DE DATOS	311
4.1 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	311
4.1.1 Presentación de los datos por categoría.....	311
4.1.2 Análisis de los datos por categoría	331
4.1.3 Triangulación de datos	374

CAPÍTULO V	390
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	390
CAPÍTULO VI	406
SUGERENCIAS Y PROPUESTAS.....	406
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	419
ANEXOS.....	441

Acrónimos

AEPI (ECCE en inglés): Atención y Educación de la Primera Infancia

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

CASEN: Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional

DFL: Decreto con Fuerza de Ley

JUNJI: Junta Nacional de Jardines Infantiles

MGCEP: Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia

MINEDUC: Ministerio de Educación

MIUR: Ministero Istruzione Universita Ricerca (Ministerio de Educación Universidad e Investigación)

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

REDEM: Red Educativa Mundial

SAC: Sistema de aseguramiento de la calidad

SACI: Sistema de Aseguramiento de la Calidad Integra

SAGE: Sistema de Apoyo a la Gestión Educacional

SEICEP: Sistema de Evaluación Integral de la Calidad de la Educación parvularia

SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

SINATI: Sindicato Nacional de Trabajadores de Integra

UDP: Universidad Diego Portales

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

UNICEF: Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la *Infancia* (de su denominación en inglés United Nations International Children's Emergency Fund)

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Niveles de la educación parvularia.....	37
Tabla 2 Cobertura para 1° y 2° Nivel de Transición	49
Tabla 6 Factores para ponderar el MGCEP	174
Tabla 10 Oportunidad de Mejoramiento de acuerdo a Relevancia	192
Tabla 11 Matriz de Selección Criterios de Priorización.....	193
Tabla 12 Ejemplo de lista de oportunidades priorizadas.....	194
Tabla 14 Cuestionario A, dirigido a integrantes del equipo pedagógico.....	288
Tabla 15 Cuestionario A, dirigido a la familia	289
Tabla 16 Entrevista en profundidad	291

TABLA DE FIGURAS

Figura 1 Sistema de Aseguramiento de la Calidad.....	69
Figura 2 Modelos de aseguramiento de la calidad en educación parvularia	71
Figura 3 Ciclo de mejora de la educación infantil.....	80
Figura 4 Modelo Plan de Mejora.....	82
Figura 5 Modelo propuesto para la divulgación de los resultados.	83
Figura 6. Diseño y conceptualización de la estrategia de Cero a Siempre	106
Figura 7 Ejemplo Evaluación Estándar 27	111
Figura 8 Sistema educativo sueco	137
Figura 9 Síntesis del modelo sueco de supervisión de la calidad educación inicial.....	142
Figura 10 Estructura del Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia.....	165
Figura 11 Dimensiones del MGCEP	168
Figura 12 Proceso de implementación del MGCEP	169
Figura 13 Metodologías de evaluación.....	177
Figura 14 Método de práctica despliegue.....	178
Figura 15 Escala de evaluación práctica-despliegue	180

Figura 16 Escala de evaluación método resultados	183
Figura 17 Criterios para validar la implementación de la práctica de gestión	184
Figura 18 Indicadores para la Evaluación de la Calidad de los Programas de Educación	235
Figura 19 Innovación en la educación	278
Figura 20 Categorías y subcategorías del estudio	296
Figura 21 Grilla de análisis Cuestionario tipo B	305
Figura 22 Grilla de análisis de entrevistas en profundidad	306
Figura 23 Triangulación de datos Categoría 1	308
Figura 24 Triangulación de datos Categoría 2	309
Figura 25 Triangulación de datos Categoría 3	309
Figura 26 Presentación de Datos: Categoría 1	320
Figura 27 Presentación de datos: Categoría 2	324
Figura 28 Presentación de datos: Categoría 3	330
Figura 29 Diagrama innovación estructural de la evaluación del MGCEP	413
Figura 30 Diagrama Innovación del proceso de evaluación del MGCEP	415
Figura 31 Diagrama del Área Gestión de los procesos educativos	418

INTRODUCCIÓN

Las exigencias de un mundo globalizado y cada vez más interdependiente, obliga a las naciones y a sus actores, en todos los ámbitos, a mantenerse en un alto nivel competitivo y de respuestas oportunas ante el medio. La educación en todos sus niveles, no está ajena a esta situación.

Desde hace más de una década, el objetivo de mejorar la calidad y equidad de la educación han constituido una tarea prioritaria por el Estado y para el país. Esta determinación se ha traducido en una continuidad de políticas que, a lo largo de todos estos años, han tenido por finalidad ir generando las condiciones para poder trabajar efectivamente en pos de una gestión de calidad en el sistema educacional. (Weinstein, 2013)

Por ese motivo, en los últimos años se incrementó la demanda ciudadana exigiendo un nuevo modelo educacional, que amplíe la actual noción restringida de calidad y que la potencie integralmente, convierta en un derecho para todas y todos los chilenos.

En este escenario es fundamental profundizar en el análisis de lo realizado en los últimos años por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (a partir de ahora se usará indistintamente Junta Nacional de jardines Infantiles o JUNJI), en materia de asegurar la calidad de los proceso educativos que se desarrollan, por la responsabilidad que le compete como la mayor prestadora de este servicio de educación inicial del país,

En efecto, la JUNJI es la institución del Estado de Chile, creada en 1970 por la Ley N° 17.301, como un estamento autónomo vinculado al Ministerio de Educación y cuyo fin es atender la educación parvularia en el país, a través de programas educativos clásicos y no convencionales, vía administración directa y con transferencia de capitales a terceros.

Uno de los pilares estratégicos en la gestión de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, es la educación parvularia de calidad, entendida como un proceso educativo permanente y sistemático que implica el desarrollo de prácticas pedagógicas que promueven el aprendizaje significativo y recogen la experiencia acumulada de niñas y niños.

Sin embargo, el desarrollo de la calidad trasciende las prácticas pedagógicas, siendo transversal a todo el accionar de las unidades educativas en todo el país y la institución en su globalidad.

Bajo este contexto, la JUNJI cuenta con el Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia (a partir de ahora se usará indistintamente Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia o MGCEP), definido como un sistema de evaluación integral, que identifica y mide el cumplimiento de estándares de calidad deseables en la gestión de los Jardines Infantiles.

El MGCEP opera como sistema, en etapas sucesivas, y cuyo desarrollo completo tiene una duración de 2 años y a la fecha, ha sido implementado el proceso en todas sus fases en cinco oportunidades: ciclo 2006-2007; ciclo 2008-2009; ciclo 2010-2011; ciclo 2012-2013; ciclo 2014-2015. Este último proceso con el desarrollo de la fase de Evaluación externa, Resultados y Planes de mejora, durante el año 2016-2017.

En este proceso, las unidades educativas han ido acumulando una importante cuota de conocimiento sobre cómo ocupar este instrumento y sus herramientas, así como también identificar en qué consiste cada una de sus etapas, y lo que significa sus efectos.

Sin embargo a pesar que los puntajes “han aumentado en las áreas de proceso, en todos los Programas Educativos a los cuales se aplica, el área de Resultados presenta un menor crecimiento” (Centro Microdatos , 2014, p. 143).

Asimismo, después de diez años de instalación del MGCEP, no es posible asegurar con certeza que la calidad de gestión educativa de los jardines infantiles ha mejorado de manera integral; si bien existe solidez en ciertos procesos, también se advierte debilidades en el proceso de gestión pedagógica, elemento central de la razón de ser de un establecimiento educativo.

El objetivo de esta investigación está orientado a promover la innovación y cambios al Modelo de gestión de calidad en educación parvularia, en el contexto del mejoramiento educativo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Para ello se propuso identificar las representaciones y significaciones sobre calidad educativa en la educación parvularia, entre distintos sujetos del proceso, distinguir los principales ejes de discusión sobre el concepto de calidad educativa en educación parvularia, analizar el MGCEP en el contexto del sistema chileno de educación parvularia, analizar los factores que interviene en el mejoramiento educativo de los jardines infantiles de la JUNJI y determinar innovaciones y cambios al modelo de evaluación de la calidad de la educación parvularia, en el contexto de promoción del mejoramiento educativo, con el objetivo o propósito final de **resignificar la contribución del Modelo de Gestión de Calidad en**

Educación Parvularia al mejoramiento educativo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Desde la perspectiva estructural, la tesis se organiza en seis capítulos que en su conjunto le otorgan solidez y sustentabilidad a la investigación:

Capítulo I, Formulación del problema y objetivos de la investigación. Se enuncian una serie de antecedentes que dan origen al problema e interrogantes de la investigación, los objetivos que guían el proyecto, la justificación del estudio y el contexto en que este se desarrolla.

Capítulo II, Marco teórico. En este acápite se expone el soporte conceptual referencial en el que se apoya esta investigación, realiza una revisión de diversos autores el cual se plantea en función de tres pilares bases que en conjunto entregan una visión completa del problema en estudio.

1. Contexto de la educación parvularia en Chile.
2. Modelo de gestión de calidad de educación parvularia de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.
3. Educación de calidad en la primera infancia.

A partir de ellos se desarrollan los temas que conforman este referente:

Relevancia de la educación parvularia, Perfil de la educación parvularia en Chile, La educación parvularia en la reforma educacional chilena, Contexto actual del aseguramiento

de la calidad de la educación en Chile, Modelos de gestión de calidad de educación inicial¹: Brasil, Colombia, Italia y Suecia, Modelo de gestión de calidad Fundación Integra, Modelo de gestión de calidad de educación parvularia de la JUNJI, Construcción teórica conceptual de la calidad en educación, Relación de estándares y calidad de la educación, Innovación, cambio y mejora en la educación parvularia.

Capítulo III, Marco metodológico, el proceso de la investigación. Se describe de forma detallada del método utilizado para dar solución al problema planteado, considera el diseño de la investigación, contexto del estudio de caso, instrumentos y técnicas de recolección de información, definición de las categorías y subcategorías del estudio, técnicas y análisis de procesamiento de datos.

Capítulo IV, Procesamiento de datos análisis, interpretación. Es el capítulo central de la tesis, en él se establece un dialogo con los datos a través de las categorías previas. Ocupa un lugar destacado la triangulación de los datos, entretejido de las opiniones de los sujetos informantes y los análisis pertinentes. La triangulación de datos permite generar la discusión de los mismos y presentar los hallazgos más destacados en que se aborda el procedimiento de análisis de la información, a través del análisis por categorías y la triangulación de datos.

Capítulo V, Conclusiones y discusión de los resultados del estudio. Se formulan algunas conclusiones que dan cuenta de los resultados del estudio, las que dan respuesta a

¹ En adelante se utilizara el concepto de educación inicial o educación parvularia indistintamente.

las preguntas y objetivos formulados y de esta forma avanzar a la contribución de una mejor comprensión del tema.

Capítulo VI, Sugerencias y propuestas. A partir Derivadas de los resultados obtenidos y proyecciones que podrían surgir de la investigación.

En consecuencia esta tesis pretende contribuir al desarrollo de nuevas perspectivas y líneas de investigación que permitan progresar hacia una comprensión creciente de las

Finalmente se presenta las referencias bibliográficas utilizadas en la tesis y se concluye con los anexos de la investigación.

En este documento al referirse a niños no se realiza distinción de género, es decir se refiere tanto a hombres como mujeres.

CAPÍTULO I

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 El Problema

Es innegable que Chile ha avanzado en materia educacional a través de diversos programas y proyectos de ley, así como en el incremento de recursos para temas esenciales como educación inicial, sin embargo, aún existen deudas en ámbitos fundamentales como la cobertura y calidad de la educación en el nivel.

En este sentido la gestión y mejora escolar y de educación parvularia ha evolucionado con la Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media (Ley N° 20.529/2011), la cual tiene por objetivo “propender a asegurar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad” (Artículo 1º) (Ministerio de Educación República de Chile, 2016).

Por medio de esta Ley se expanden y profundizan estas políticas de aseguramiento de la calidad y se crea la Superintendencia y la Agencia de la Calidad.

Dado el objetivo central de esta política educativa, surgen interrogantes importantes, tales como: ¿Cuáles son ideas que subyacen a las representaciones y significaciones sobre calidad educativa en la educación parvularia?, ¿Cuáles son los ejes principales de discusión

sobre el concepto de calidad educativa en educación parvularia? ¿Cómo se relacionan los componentes del MGCEP con el contexto del sistema chileno de educación parvularia?

Estas preguntas aluden directamente al campo de la evaluación de la calidad de la educación parvularia y con ello a la necesidad de indagar sobre el accionar institucional en la materia.

La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI²), cuenta con el Modelo de Gestión de la Calidad de la Educación Parvularia (MGCEP), que se define como un sistema de evaluación integral que identifica y mide el cumplimiento de estándares de calidad deseables en la gestión de los jardines infantiles.

Este modelo se encuentra instalado en régimen desde el año 2007 en los jardines infantiles administrados directamente por la JUNJI y de manera paulatina se ha integrado al quehacer de las unidades educativas administrados por terceros, vía transferencia de fondos (VTF)³.

En sus inicios el MGCEP (en su origen Sistema de acreditación de la calidad de la educación parvularia) obedeció a un instrumento que permitiría ordenar y mejorar

² La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) es una institución del Estado de Chile creada en 1970 por la Ley N° 17.301, como un estamento autónomo vinculado al Ministerio de Educación y cuyo fin es atender la educación inicial del país. Su compromiso consiste en entregar Educación Parvularia de calidad a niños y niñas, preferentemente menores de cuatro años y en situación de vulnerabilidad social, para así generar las mejores condiciones educativas y contribuir a la igualdad de oportunidades. De este modo, la institución ayuda al desarrollo de las capacidades, habilidades y aptitudes de los párvulos y apoya a las familias a través de los programas de atención educativa en salas cuna y jardines infantiles administrados en forma directa y por terceros. (Junta Nacional de Jardines infantiles, 2015) Disponible en <http://www.junji.cl>

³ Jardines infantiles administrados por terceros, vía transferencia de fondos (VTF)

permanentemente la gestión educativa de los establecimientos según los requerimientos institucionales, cuyos resultados serían el insumo para identificar el funcionamiento de los jardines infantiles, sus requerimientos y posterior entrega de recursos, mejorando con ello la eficacia y eficiencia de la gestión desde las diferentes áreas institucionales, lo que implicaba instalar una cultura de calidad y mejora continua en los jardines infantiles y en la institución en su conjunto.

Después de diez años de vigencia del MGCEP como tal, sus resultados no permiten asegurar fehacientemente que la calidad de la gestión realizada por los jardines infantiles ha mejorado de manera sostenida, su aplicación implica la utilización de un sinnúmero de recursos que va más allá de las acciones planificadas y, significa en apariencia, que tanto el trabajo realizado como los resultados y la satisfacción por parte de los equipos educativos y familias, adolecen de sentido y más bien se aprecia el estrés de los equipos y el malestar individual por una sobrecarga de trabajo administrativo y falta de permanencia en el trabajo pedagógico directo, con los niños y niñas, especialmente al momento de desarrollar las etapas de autoevaluación, evaluación externa

Otra problemática dice relación los planes de mejora, elemento sustancial de una política de mejoramiento continuo. Si bien estos planes se diseñan, no siempre se implementan por dificultades en la adquisición de recursos o limitaciones administrativas sujetas a la escasa autonomía de los equipos, sin dejar de señalar que dichos planes tienen escaso o nulo seguimiento.

El modelo hoy en día es visualizado principalmente como un instrumento de evaluación de la gestión, cuya aplicación se da en periodos bianuales y sus resultados

permiten clasificar de manera jerárquica a los establecimientos en cuatro tramos y con ello otorgar incentivos económicos a los/as funcionarios que se desempeñan en la JUNJI en calidad contractual de planta y contrata.

De acuerdo a lo señalado en el último Informe final de resultados servicios de implementación del modelo de gestión de calidad para la educación parvularia, para la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)

...las Dimensiones pertenecientes al Área de Resultados, son las que presentan los puntajes más bajos y los menores incrementos con el avance del tiempo, obteniéndose una disminución en el puntaje promedio de la Dimensión Resultados del Aprendizaje, desde la aplicación 2007 de 0.9 puntos. (Centro Microdatos , 2014, p. 147).

Por otra parte, se observó una desarticulación en los propósitos que persiguen los diferentes dispositivos institucionales orientados asegurar la calidad del servicio educativo de la JUNJI ya que el MGCEP no permite resituar la gestión de los procesos pedagógicos desde el enfoque del marco técnico institucional, que orienta y da sentido al quehacer pedagógico de los jardines infantiles. En él se expresa,

...que el proceso educativo de calidad, supone que las comunidades educativas asuman corresponsablemente entre sus distintos actores: equipo técnico, familia y agentes comunitarios, una diversidad de acciones complementarias, que se potencien produzcan sinergia y den pertinencia a la gestión de distintos elementos curriculares para el desarrollo y aprendizaje de todos los niños y niñas teniendo en consideración la particularidad de cada uno de ellos y ellas, bajo el concepto que incluir, no es solo

un acto de acogida a las diferencias, sino también, creer firmemente que ellas contribuyen a una mejor calidad de la educación. (Junta Nacional de Jardines Infantiles , 2014, p.8)

Dicha declaración deja de manifiesto la incompatibilidad con un sistema de evaluación rígido, que tensiona a las comunidades educativas por niveles de rendimiento o performance determinadas, invalidando la riqueza de los procesos educativos propios y pertinentes de cada comunidad, de acuerdo realidad dinámica y cambiante.

Por el periodo transcurrido y el escenario actual de la educación parvularia es conveniente investigar sobre la contribución del MGCEP a la gestión educativa de los jardines infantiles de JUNJI y a partir de ello orientar estrategias que permitan avanzar en el camino de la ansiada calidad educativa.

A partir de estas consideraciones iniciales se construyó el problema central de investigación de la tesis y surgieron las interrogantes claves de esta investigación **¿Cómo resignificar la contribución del Modelo de Gestión de Calidad en Educación Parvularia al mejoramiento educativo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles?, ¿Cómo promover innovaciones y cambios en los factores claves del proceso?**

Como todas las experiencias de la vida humana, las construcciones de sentidos y significados, y la estructuración de acciones transformativas del entorno educativo tanto individual como colectivos, se dan en espacios cotidianos de las unidades educativas y en prácticas concretas. No hay nada en el campo educativo que no sea validado ese espacio micro, en el que transcurre lo rutinario y lo innovador, lo verdadero y lo incierto, lo teórico y lo práctico del sistema.

Por ello interesó indagar acerca de comprensión conceptual del tema, en el contexto de reforma educacional, problematizar sobre la discusión de la calidad educativa en el nivel de educación parvularia, desde distintas fuentes teóricas, desde las experiencias nacionales e internacionales en sistemas o modelos de aseguramiento de la calidad en educación inicial, como también y muy importante desde agentes o actores claves del proceso educativo.

El objeto de estudio definido fue las representaciones y significados que distintos actores del sistema ponen en juego el momento de pensar la calidad de la educación y el modelo de evaluación que la asegura.

Bajo la premisa que la construcción de sentido y significados se pueden analizar a partir de las opiniones y discursos de los sujetos individuales, este estudio intentó comprender las ideas que subyacen a las representaciones y significaciones sobre calidad educativa en la educación parvularia y cuáles son los factores que intervienen en el mejoramiento de la gestión de los jardines infantiles de la JUNJI, a partir de las opiniones al respecto, desde los roles que desempeñan y los escenarios laborales en que se encuentran.

Si bien esta investigación fue un primer paso, queda de manifiesto la inquietud de formular diferentes estrategias y acciones múltiples de mejoramiento de la calidad de la gestión que desarrollan en los jardines infantiles, que comprometan desde las autoridades y principalmente las comunidades educativas

A partir de la situación presentada se plantearon los objetivos que guiaron la investigación.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General:

Resignificar la contribución del Modelo de Gestión de Calidad en Educación Parvularia al mejoramiento educativo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles a partir de la innovación y cambio de factores claves del proceso.

1.2.2 Objetivos Específicos:

1. Identificar las representaciones y significaciones sobre calidad educativa en la educación parvularia, entre distintos sujetos del proceso.
2. Distinguir los principales ejes de discusión sobre el concepto de calidad educativa en educación parvularia.
3. Analizar el MGCEP en el contexto del sistema chileno de educación parvularia
4. Analizar los factores que interviene en el mejoramiento educativo de los jardines infantiles de la JUNJI.
5. Determinar innovaciones y cambios al modelo de evaluación de la calidad de la educación parvularia, en el contexto de promoción del mejoramiento educativo.

1.3 Justificación

El Ministerio de Educación de la República de Chile, a través de su Centro de Estudios da a conocer el Estado del arte de la educación parvularia en Chile año 2015, en el señala que “El desarrollo infantil temprano es fundamental para lograr una sociedad sana, próspera y sustentable” (Ministerio de Educación República de Chile, 2015, p.11), relevando el consenso que existe entre los expertos respecto de la importancia que tienen los primeros años de vida de una persona para su futuro desarrollo y desempeño en la vida adulta.

Más adelante el informe destaca las evidencias de Shonkoff y Phillips (2000), citado en (Ministerio de Educación República de Chile, 2015) que indica “que la estimulación temprana es un factor fundamental para el desarrollo de los niños, puesto que los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas en esta etapa son la base para el desarrollo posterior, siendo muy difícil y costoso compensar lo que no se alcanzó en los primeros años”.

En complemento a lo anterior los estudios de Belsky (2005), refiere que la asistencia de niños a centros educativos, un aspecto crucial para esta investigación, indica que no siempre esta tiene impacto positivo, puesto que depende, principalmente, de la calidad de los programas, refiriéndose concretamente al diseño de los programas , a la claridad de los objetivos del mismo y la importancia de la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos, tres aspectos claves, que el autor atribuye a un mayor impacto positivo en la calidad del servicio educativo.

Asimismo Shonkoff y Phillips, (2000). Urzúa y Veramendi (2010) en (Ministerio de Educación República de Chile, 2015, p.16) realizan una revisión bibliográfica donde concluyen que los factores que más influirían en el impacto de la asistencia a centros de Educación Parvularia sobre el desarrollo del niño son: la calidad del establecimiento, el tiempo de estancia del niño en el centro y las características de los padres y del niño.

Si bien en Chile existe escasa evidencia de estudios actualizados de impacto de la educación parvularia, es posible revisar datos internacionales que demuestran que la Educación Parvularia de alta calidad, al menos a partir de cierta edad, puede tener efectos positivos a largo plazo sobre el desarrollo de un niño, sin embargo la evidencia también indica que asistir a centros de educación de baja calidad en la primera infancia puede ser perjudicial para el desarrollo de los niños (Belsky J. , 2005).

Sin duda el tema de la calidad en la educación es un tema latente, un problema, un desafío y hasta una meta alcanzar. Son múltiples los artículos, textos y ponencias respecto, entregando respuesta a que es la calidad, como se mide y como se garantiza.

Sin embargo, no existe y tal vez no existirá, una respuesta única que dé cuenta fehaciente de la calidad de la educación que reciben los niños en un jardín o centro infantil, por lo que es de vital importancia analizar la contribución del MGCEP a la mejora de la gestión educativa de los jardines infantiles de la JUNJI con el fin de promover innovaciones y cambios en el contexto de promoción del mejoramiento educativo y las demandas de la educación parvularia en el Chile actual.

Siendo la JUNJI la institución de mayor presencia a nivel nacional en materia de primera infancia y por disposición legal, la encargada de supervigilar la educación parvularia

en el país, toda acción que se realice, así como lo que no se realiza, repercute enormemente a nivel nacional.

Es evidente que en los últimos años, se ha logrado aumentar en gran medida los niveles de asistencia y cobertura en Educación Parvularia en Chile⁴, no obstante, se hace necesario y urgente también atender a la calidad del servicio educativo que se entrega y se entregará en los centros o jardines infantiles, de tal forma que el aumento de cobertura este estrechamente ligado a mejorar la calidad de la gestión educativa que se desarrolla y con ello mayores y mejores aprendizajes para los niños y niñas.

Por otra parte, investigar en este ámbito y especialmente a través de estudios de tesis de postgrado, sin duda permite avanzar en mejorar el servicio de educación parvularia del país, relevar el nivel ante la opinión especializada y generar información para la toma de decisiones.

Al respecto cabe señalar que en general, la información disponible sobre este nivel educacional es incompleta y en algunos casos poco fiables, por ser principalmente información autorreportada, lo que impide tener un panorama completo de la educación parvularia en Chile, aspecto que urge mejorar, en especial para el diseño de políticas públicas efectivas.

⁴ La meta presidencial del actual gobierno, hasta el año 2018 es alcanzar el 100% de cobertura en pre-kínder y kínder para los niños de familias que pertenecen al 60% más vulnerable y haber creado 40.000 mil nuevos cupos en los niveles de sala cuna y nivel medio para niños de familias vulnerables.

Estamos en la segunda década del siglo XXI. Un niño o niña que hoy entra al jardín infantil, egresará de la educación media alrededor del 2030, tendrá algún título profesional o técnico hacia el 2035 y probablemente trabajará hasta cerca del 2080. A lo largo de su vida laboral -si continúan las tendencias actuales- habrá cambiado de trabajo cerca de 10 veces y desempeñará labores que ni siquiera imaginamos. Con la decreciente tendencia demográfica, tendrá en promedio 1.9 descendientes, cuya formación dependerá, en gran medida, del capital cultural que nuestro párvulo de hoy les pueda transmitir. Sus hijos trabajarán probablemente hasta el 2115 y muchos de ellos vivirán más allá del 2140.

Nuestras acciones u omisiones en materia educativa hoy, impactarán el futuro de nuestro país por más de un siglo. (Educación 2020, 2013, p. 1)

1.4 Contexto de la investigación

La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) es una institución del Estado de Chile con más de 43 años de existencia, identificado como un estamento autónomo vinculado al Ministerio de Educación de Chile, cuyo propósito es atender la educación inicial del país.

La misión de la JUNJI es otorgar educación parvularia pública, gratuita y de calidad, y bienestar integral a niños y niñas preferentemente menores de cuatro años, priorizando en aquellos que provienen de familias que requieren mayores aportes del

Estado tendiendo a la universalización, a través de diversos programas educativos con una perspectiva de territorialidad; desde una visión de sociedad inclusiva y de niños y niñas como sujetos de derechos; y que reconoce las potencialidades educativas de sus contextos familiares, sociales y culturales incorporándolas para dar mayor pertinencia a sus aprendizajes. (Junta Nacional de Jardines infantiles, 2015)

Para dar cumplimiento a esta misión la JUNJI ha definido cinco Ejes de gestión (Junta Nacional de Jardines infantiles, 2015):

1. Calidad en la educación:

Desarrollar procesos educativos de calidad que favorezcan en los párvulos el logro de “aprendizajes significativos” en el marco de los énfasis de la política pública de educación, a través de la provisión de servicio educativo, diseño e implementación de programas educativos, trabajo con familia, supervisiones, asesorías, capacitaciones, entre otros.

2. Bienestar integral

Promover ambientes bien tratantes que favorezcan el ejercicio de los derechos de niños y niñas, sus aprendizajes, bienestar y desarrollo integral, en un contexto donde el bienestar de funcionarias y funcionarios se constituye en un elemento esencial en la generación de estos ambientes y en la entrega de una educación parvularia de calidad.

3. Gestión integrada

Desarrollar una gestión técnica y administrativa integrada (a nivel nacional, regional y territorial) que pone en el centro las necesidades y demandas de los programas y jardines infantiles, orientada a procesos y resultados sostenibles en el tiempo.

4. Aumento cobertura

Avanzar en el acceso universal hacia una educación inicial de calidad para todos los niños y niñas, en espacios educativos enriquecidos y que respondan a las particularidades y necesidades de las familias, párvulos y territorios, a través de la ampliación de cobertura y construcción de nuevas salas cuna y niveles medios.

5. Liderazgo técnico pedagógico

Potenciar el liderazgo educativo de los equipos directivos y pedagógicos, a partir de la experiencia y saber institucional acumulados, contribuyendo al fortalecimiento de la educación inicial pública y de calidad, generando estudios, publicaciones, conocimientos y capacitaciones a terceros.

Para efectos de esta investigación se focalizará en el primero de ellos, Calidad en educación, referida, sin embargo a lo largo del estudio el eje de Calidad en educación se comprenderá que no es aislado de los ejes de gestión restantes y se encuentran entrelazados desde una mirada integral del servicio que entrega esta institución.

Es así que la Junta Nacional de jardines Infantiles cuenta con un sistema de evaluación integral Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia (MGCEP) que identifica y mide el cumplimiento de estándares de calidad deseables en la gestión de los Jardines Infantiles.

A través del MGCEP, la Junta Nacional de Jardines Infantiles verifica el nivel de calidad alcanzado en áreas, dimensiones y elementos de gestión previamente definidos, con el objetivo de favorecer la mejora continua en las prácticas de gestión desarrolladas por las comunidades educativas

El MGCEP está dirigido a todas las unidades educativas de primera infancia del país, vinculadas a la JUNJI, las que se clasifican en:

- Jardín Infantil Clásico de Administración Directa de la JUNJI
- Jardín Infantil Alternativo, modalidades Familiar, Laboral y Étnico de la JUNJI
- Jardín Infantil Clásico Administrado por Terceros
- Jardín Infantil Particular

La aplicación del MGCEP se realiza sobre la base de una práctica desarrollada en el tiempo, motivo por el cual, un funcionamiento de sólo meses, hace inviable la construcción de evidencias que no sean meramente anecdóticas y consiste en el desarrollo secuencial de una serie de etapas, cuyas principales características son:

1. **Capacitación** para el personal del jardín infantil, de manera que éste comprenda los objetivos del MGCEP, conozca los instrumentos que lo

componen, maneje adecuadamente la escala de evaluación y adquiera competencias en la redacción de evidencias.

2. **La Autoevaluación** busca desarrollar un diagnóstico a través del análisis colectivo y una mirada crítica sobre las prácticas que se desarrollan al interior del jardín infantil, mediante la descripción de las prácticas desarrolladas para cada uno de los 71 elementos de gestión que componen el MGCEP; dichas prácticas, además, deben calificadas de acuerdo a una escala nota determinada de 1 a 5.
3. **La Validación Externa** consiste en que profesionales externos al jardín infantil y a la institución a la cual ésta pertenece- revisan y validan la Autoevaluación de acuerdo a criterios de correspondencia, coherencia y autenticidad. En virtud a lo observado, le asignan un nuevo puntaje a cada elemento de gestión -el cual puede coincidir o no, con el de la Autoevaluación- el que será el puntaje que obtenga el jardín infantil en el MGCEP.
4. **El Plan de Mejoramiento** es construido a partir de los resultados obtenidos en la Validación Externa y de las observaciones que se hayan consignado en el Informe de Retroalimentación. De su correcto diseño e implementación dependerá que éste favorezca el mejoramiento continuo y aumento del nivel de calidad de las prácticas que se realizan.

Por otra parte es relevante señalar que a partir de los resultados obtenidos por los jardines infantiles de administración directa de JUNJI, estos son clasificados de manera

jerárquica en cuatro tramos, asociados a incentivos económicos para las personas que se desempeñan en ellos en calidad contractual de planta y contrata⁵.

El proceso instalado en JUNJI desde el año 2007, ha implicado una alta exigencia y compromiso de los sujetos involucrados y en especial aquellos que se desempeñan en las unidades educativas, por esta razón es necesario y urgente verificar la contribución del MGCEP a la mejora de la gestión educativa de los jardines infantiles de la JUNJI.

La presente investigación implica por lo tanto, el análisis profundo a partir de la descripción del MGCEP en el contexto del sistema chileno de educación parvularia, la identificación de los principales ejes de la discusión sobre el concepto de calidad educativa en educación parvularia, el análisis de las representaciones y significaciones sobre calidad educativa en la educación parvularia, entre distintos sujetos del proceso, reconociendo los factores que influyen en la gestión educativa de los jardines infantiles de la JUNJI, considerando la relevancia en el contexto de promoción del mejoramiento educativo, con el fin de identificar ámbitos de mejoras y generar recomendaciones respecto a las principales características de un modelo de evaluación de la calidad de la educación parvularia, para las futuras aplicaciones.

⁵ Los incentivos económicos se extienden a funcionarios/as que se desempeñan en áreas de gestión en oficinas de nivel regional y nacional.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El marco teórico conceptual en el que se apoya esta investigación, se plantea en función de tres pilares bases que en conjunto entregan una visión completa del problema en estudio.

- 2.1 Contexto de la educación parvularia en Chile
- 2.2 Modelo de gestión de calidad de educación parvularia de la Junta Nacional de Jardines Infantiles
- 2.3 Educación de calidad en la primera infancia
- 2.4 Innovación, cambio y mejora del proceso educativo

A partir de ellos se desarrollan los temas que conforman este referente:

- 2.1.1 Relevancia de la educación parvularia
- 2.1.2 Perfil de la educación parvularia en Chile
- 2.1.3 La educación parvularia en la Reforma Educacional chilena
- 2.2.1 Contexto actual de aseguramiento de la calidad educativa en Chile

2.2.2 Modelos de gestión de calidad de educación inicial⁶: Brasil, Colombia, Italia y Suecia

2.2.3 Modelo de gestión de calidad Fundación Integra

2.2.4 Modelo de gestión de calidad de educación parvularia de la JUNJI.

2.3.1 Construcción teórica conceptual de la calidad en educación

2.3.2 Relación de evaluación por estándares y calidad de la educación

2.1 Contexto de la educación parvularia en Chile

Para adentrarse en el tema de la investigación, es relevante comprender el contexto en que se desarrolla actualmente la educación parvularia y en especial en lo que se refiere a Chile.

La educación parvularia chilena tiene en el contexto latinoamericano una larga tradición y reconocimiento por haber sido pionera en muchos aspectos referidos a la formación de instituciones, profesionales y técnicos especializados.

⁶ En adelante se utilizara el concepto de educación inicial o educación parvularia indistintamente.

2.2.1 Relevancia de la educación parvularia

La definición de Educación Parvularia es asociada en la literatura especializada como la educación que comprende la primera infancia. Referido a ello el Comité de las Naciones Unidas ha definido la primera infancia como “la etapa de la vida que abarca desde el nacimiento hasta el ingreso a la escuela regular o Educación Básica” (UNESCO, 2010).

Esta etapa en la mayoría de los países se extiende hasta los seis años, variando de acuerdo a la estructura de cada uno en cuanto a edad y denominación, aunque de manera general la referencia conceptual del nivel está referida a la atención y educación de la primera infancia.

La atención y educación de la primera infancia (AEPI o ECCE, por sus siglas en inglés), es crucial para el desarrollo de las personas, la reducción de las desigualdades, la prevención de alteraciones del desarrollo, y el rendimiento académico posterior, como también es vital para el logro de los objetivos del programa mundial de Educación para Todos, por ello la importancia de su difusión y compromisos de las naciones para desarrollarla (UNESCO, 2010).

Como señala el Marco de Acción de Moscú, la AEPI debe contemplar todas aquellas acciones que contribuyen a la supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas. Esto incluye la salud, la nutrición y la higiene, así como el desarrollo cognitivo, social, afectivo y físico, desde el nacimiento hasta el ingreso en la enseñanza primaria (UNESCO, 2010).

La Educación Parvularia, como es denominado el nivel Chile, se orienta a potenciar el desarrollo infantil temprano, ya que se determina como esencial para lograr una sociedad sana, próspera y sustentable.

Existe consenso entre los expertos respecto de la importancia que tienen los primeros años de vida de una persona para su futuro desarrollo y desempeño en la vida adulta.

Durante la niñez se determina significativamente la trayectoria posterior del aprendizaje y la salud del individuo, de manera que intervenciones adecuadas a temprana edad pueden generar impactos positivos, significativos y sostenidos a lo largo de la vida. (Banco Interamericano de Desarrollo, 2007, p. 10)

Los estudios de Fox, Levitt, & Nelson, 2010 y Meaney, 2010, citados por el Ministerio de Educación de la República de Chile (2015), confirman que no solo la genética cumple un rol, sino que también la experiencia es fundamental, al influir sobre la conectividad de las redes de circuitos neuronales.

Es precisamente por esta razón, que las vivencias en los primeros años de un párvulo son fundamentales para su desarrollo futuro. En palabras de Shonkoff y Phillips (2000)

...el proceso de desarrollo infantil presenta una paradoja inevitable: es fuerte y vigoroso, y a la vez altamente vulnerable a la influencia de experiencias adversas que pueden tener efectos negativos duraderos en el bienestar físico y psicológico. De hecho, las experiencias tempranas de los niños basadas en interacciones estables y sensibles que enriquecen el proceso de aprendizaje durante la crianza, contribuyen a

brindar efectos positivos duraderos. (Ministerio de Educación República de Chile, 2015, p.11)

Por el contrario, la presencia de condiciones que producen estrés crónico durante las etapas tempranas de la vida,

...causadas por factores de gran adversidad (como pobreza extrema, abuso y negligencia), tenderán a producir un impacto negativo en la arquitectura del cerebro en desarrollo y a poner en estado de alerta permanente al sistema biológico que da respuesta al estrés, aumentando el riesgo de padecer una amplia gama de trastornos crónicos físicos y mentales, de acuerdo a lo señalado por el Center on the Developing Child, (2007) y el Banco Interamericano del Desarrollo, (2006). (UNESCO, 2010)

Las experiencias adversas pueden producir perturbaciones en la adquisición de las capacidades y habilidades esperadas en el proceso de desarrollo. Cuando estas experiencias dificultan la superación exitosa de transiciones e hitos evolutivos cruciales, no sólo se ven afectadas las capacidades y habilidades específicas del período evolutivo en que se producen, sino que se incrementa la probabilidad de dificultades y desajustes posteriores (UNESCO, 2010).

La perspectiva organizacional del desarrollo proporciona un marco útil para entender este proceso (Cicchetti, 1989; Cicchetti y Toth, 2005), aunque es importante señalar que la relación entre perturbaciones tempranas y posteriores en el desarrollo y funcionamiento humano está lejos de ser inevitable. (Arruabarrena, 2012, p.2)

En tanto, “el crecimiento y desarrollo cerebral se inicia en el período prenatal y, aunque continúa siendo intenso a lo largo de toda la infancia y adolescencia, su mayor desarrollo se produce en los tres primeros años de vida” (Arruabarrena, 2012, p.1).

Este proceso implica crear, reforzar y desechar conexiones neuronales, y se desarrolla de forma secuencial y jerárquica, comenzando por las regiones y funciones cerebrales más sencillas y avanzando a las más complejas.

Estas diferentes regiones se desarrollan, organizan y llegan a estar completamente funcionales en diferentes momentos del proceso evolutivo (períodos sensibles), siempre en constante adaptación al entorno. Las conexiones neuronales que más se usan son reforzadas, mientras que las potenciales conexiones que no se utilizan o no reciben una estimulación apropiada no se activan o son desechadas. La genética proporciona un plan para el desarrollo cerebral, pero el ambiente tiene capacidad de alterarlo: la arquitectura cerebral se modifica para adaptarse a las necesidades y características específicas del entorno, McCShin, Mustard y McCuaig, (2011; Mustard, (2010); National Scientific Council on the Developing Child, (2007). Estas modificaciones tienen por tanto una función adaptativa, pero en algunos casos, como es la adaptación al estrés tóxico, a largo plazo pueden resultar desadaptativas, McCrory, De Brito y Viding, (2010). (Arruabarrena, 2012, p.2)

Del mismo modo, de acuerdo a los estudios de Lee & Burkman, (2002); Zigler, Gilliam, & Jones, (2006) los niños que comienzan la etapa escolar significativamente por debajo de sus pares no logran en general disminuir esta brecha, padeciendo futuras dificultades no solo en su aprendizaje y salud, sino también en aspectos que se manifestarán

a lo largo de toda la vida, tanto en lo profesional como en lo personal (Ministerio de Educación República de Chile, 2015).

Estudios de Shonkoff y Phillips (2000) demuestran que la estimulación temprana es un factor fundamental para el desarrollo de los niños, puesto que los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas en esta etapa son la base para el desarrollo posterior, siendo muy difícil y costoso compensar lo que no se alcanzó en los primeros años. (Ministerio de Educación República de Chile, 2015)

Al analizar las evidencias que proviene del campo de las neurociencias todo indica que durante la infancia temprana la experiencia contribuye a la organización cerebral y, por lo tanto, a las oportunidades futuras de aprendizaje y de salud física y mental (Blanco R. D., 2005).

Por su parte las evidencias de la investigación en psicología, nutrición y neurociencias indican que “los primeros años de vida son críticos en la formación de la inteligencia, la personalidad y las conductas sociales” (Blanco, 2005, p.20). Lo que confirma que en los primeros años vida tienen lugar grandes conquistas del ser humano, como por ejemplo, el lenguaje, la deambulación, el desarrollo neuronal y la plasticidad del cerebro son impresionantes.

La educación en los primeros años sienta las bases del desarrollo futuro de las personas en los ámbitos físico, emocional, cognitivo y social. Por ello, los programas han de proporcionar cuidados para la salud y una nutrición adecuada, y una estimulación e intencionalidad educativa que favorezcan el desarrollo integral de todo tipo de capacidades, especialmente las de tipo emocional (Blanco, 2005).

Por su parte el desarrollo del cerebro es, en los tres primeros años de vida, un eje central del crecimiento integral del niño/a, ya que es en este período cuando deben ocurrir los eventos más importantes de su maduración (UNICEF, 2016).

Este desarrollo es resultado de experiencias físicas, cognitivas y emocionales, ya que se organiza en respuesta a los patrones, intensidad y naturaleza de esas experiencias. Así, el cuidado cálido y estimulante tiene un profundo impacto sobre el desarrollo del niño o niña.

Por ende la infancia temprana es una etapa en la que los niños y niñas experimentan rápidos y profundos cambios, pues pasan de estar dotados de las capacidades elementales para la sobrevivencia y de una amplia gama de potencialidades, a dominar complejas habilidades físicas, emocionales, psíquicas, cognitivas y sociales.

Si la nutrición y la salud son deficientes en los primeros años de vida de un niño, su desarrollo se retrasa o debilita; si no recibe la estimulación adecuada, requiere mucho más apoyo posterior para obtener los mismos logros que tiene un niño/a bien estimulado. Por esto, la primera infancia, y en particular el período que abarca las edades de 0 a 3 años, es cualitativamente más que el comienzo de la vida; es, en realidad, el cimiento de esta (UNICEF, 2016).

En estas edades, más que en ninguna otra, la influencia y dedicación de los padres junto con la educación que imparten los centros son cruciales para el desarrollo pleno de los niños y niñas.

Por otra parte, la relevancia que consigna la educación parvularia para los individuos y la sociedad, desde un punto de vista socioeconómico de una nación, implica que la

inversión en la primera infancia genera un efecto multiplicador que a la vez incrementa la productividad durante etapas de desarrollo posteriores. Por el contrario, las condiciones adversas tempranas o la falta de inversión en la primera infancia podrían debilitar la productividad en etapas posteriores. Es decir que las inversiones en servicios de alta calidad destinados a la infancia temprana y al sostén de las familias, fundan las bases para trayectorias de desarrollo productivas (Banco Interamericano de Desarrollo, 2007).

Es ampliamente reconocida la idea de que la inversión en educación parvularia tiene un retorno significativo a lo largo de los años, es decir, un peso invertido en educación en primera infancia genera un mayor retorno en términos de futuros logros que un peso invertido en educación en edades posteriores. En otras palabras, cuanto antes se realice la inversión, mayor será su retorno (Banco Interamericano de Desarrollo, 2007).

Por lo que es posible determinar que además de que hay más tiempo para recuperar la inversión, la educación adquirida posteriormente es complementaria con la que se adquiere en etapas anteriores. Es decir que sin educación temprana, la educación posterior es menos efectiva que en el caso de haber asistido a programas de educación parvularia, siempre que esta sea de alta calidad (Belsky, 2005).

Es importante tener en cuenta que no todos los programas focalizados en la primera infancia logran tener resultados positivos, aquéllos débilmente implementados o que no son de buena calidad, pueden incluso perjudicar el desarrollo de las habilidades básicas que necesitan los niños para poder desenvolverse exitosamente en el futuro (Ministerio de Educación República de Chile, 2013).

Los resultados de la realidad chilena tanto a corto como a mediano plazo (considerando que existen escasos estudios longitudinales al respecto) señalan que los cambios inmediatos atribuibles a asistir a la Educación Parvularia se refieren principalmente a aquellos provocados por las intervenciones en cuanto a desarrollo cognitivo y de lenguaje, físico o motor, y socioemocional, de los niños.

Entre estos trabajos está la sistematización de estudios publicados entre 1998 y 2005, realizada por Bedregal (2006), quien concluye que “existe un claro beneficio de la Educación Parvularia en niños entre 3 y 4 años en situación de desventaja familiar” (p.47). Lo que se ve reflejado en mejorías evidentes en el desarrollo infantil, específicamente en cognición y lenguaje, como también en la transición más fluida al entrar a la educación básica (Blanco, 2005).

Igualmente, “la educación y cuidado de la primera infancia contribuye a reducir las desigualdades de origen de los niños y las niñas” (Blanco, 2005, p.23). La igualdad de oportunidades ha de empezar desde el nacimiento para superar o reducir lo más tempranamente posible las situaciones de desigualdad o vulnerabilidad en las que se encuentran millones de niños y niñas en el mundo. La inversión en programas de educación y cuidado de la primera infancia puede contribuir de forma importante a una mayor igualdad social y, por tanto, al desarrollo humano (Blanco, 2005).

La primera infancia o infancia temprana es una etapa crucial para el desarrollo de los niños y niñas. Por ello es fundamental asegurarles, desde el inicio de sus vidas, adecuadas condiciones de bienestar social, una apropiada nutrición, acceso a servicios de salud oportunos y una educación inicial de calidad, así como fomentar el buen trato y el cuidado

de sus familias y de la comunidad donde habitan (Ministerio de Educación República de Chile, 2013).

Por lo tanto, para garantizar la equidad e igualdad de oportunidades desde el principio,

...no solo se les debe brindar a niños y niñas un apoyo integral y acorde a las etapas de su desarrollo, también es necesario cuidar su entorno (familia, barrio, escuela, entre otros), ya que la interacción con el medio cotidiano será relevante para el desarrollo de su identidad cultural y social, y es otro factor que permite el desarrollo pleno de sus potencialidades o bien obstaculizarlas. (UNICEF, 2016)

Sin embargo las investigaciones en general referidas al impacto y beneficios de la asistencia a centros de educación parvularia según edad distinguen que en la mayoría de los estudios que encuentran impactos positivos se refieren a programas que reciben a niños mayores de tres años.

Para aquellos menores de tres, la evidencia disponible es escasa, en algunos casos no es concluyente y en otros, incluso, señala que habría efectos negativos para niños menores de dos años sobre las habilidades motoras y sociales, y en la salud de los mismos. Asimismo, la evidencia indica que los efectos positivos asociados a la asistencia a centros o jardines infantiles son más altos para aquellos niños provenientes de familias que viven en situaciones de vulnerabilidad o de menor nivel socioeconómico, para concluir que la calidad de los programas para niños y niñas menores de 3 años es fundamental para que la asistencia a este nivel educativo tenga un impacto. (Ministerio de Educación República de Chile, 2013, p.3)

En Estados Unidos, el National Institute of Child Health and Human Development (NICHD-ECCRN, 2003), realizó un estudio que examina los efectos del tiempo de cuidado no maternal durante los primeros cuatro años y medio de vida y el desarrollo socioemocional y cognitivo. Esta investigación encuentra una correlación positiva entre la cantidad de tiempo que la madre ha estado alejada de su hijo durante los primeros cuatro años y medio del niño, y efectos sociales negativos tales como poca asertividad, desobediencia y agresividad. (Ministerio de Educación República de Chile, 2015, p.18)

Por su parte del estudio de Belsky, (2005) se desprende que el efecto negativo de la asistencia a salas cuna es mayor si esta se llevó a cabo durante los primeros seis meses de vida del infante y si asistió por diez o más horas semanales durante su primer año de vida, independiente de la calidad del centro, aunque el efecto negativo aumenta cuando la calidad del establecimiento es menor (Ministerio de Educación República de Chile, 2015).

Asimismo, el estudio desarrollado por Loeb et al. (2007) encuentra que,

...en promedio, la asistencia a un centro de cuidado está asociada con efectos positivos en habilidades pre-lectoras y matemáticas, pero existe un efecto negativo en el comportamiento social. Este efecto negativo es mucho mayor para aquellos niños que entraron a un centro con menos de dos años y es particularmente superior para quienes comenzaron con menos de un año de edad. En la misma línea, un estudio desarrollado recientemente (Arnold, 2013) estima el impacto de asistir a Educación Parvularia utilizando los datos de la línea base de la Encuesta Longitudinal de Primera Infancia 2010 (ELPI). La principal conclusión de este estudio es que el

efecto en el desarrollo socioemocional y psicomotor difiere entre los distintos niveles de Educación Parvularia. Mientras que los niveles medios y NT1 presentan un efecto positivo en el desarrollo psicomotor, especialmente en el lenguaje y la motricidad de los niños, la Educación Parvularia perjudica el desarrollo socioemocional de habilidades relacionadas con la externalización de todos los párvulos, desfavoreciendo principalmente a los niños que asisten a sala cuna. (Ministerio de Educación República de Chile, 2015, p.18)

Igualmente de acuerdo a lo señalado por Dussiant (2009) en su revisión de la literatura sobre permisos parentales y salas cuna, concluye que

...a partir de la evidencia, que la opción de que el niño permanezca con su madre es mejor a que asista a la sala cuna. En este sentido, la relación cercana entre madre e hijo se encuentra dentro de las experiencias que tienen un impacto positivo en el desarrollo futuro de los niños. En el caso de los recién nacidos, numerosos estudios revelan los beneficios de la lactancia materna⁶ hasta pasados los seis meses de edad, tanto para el desarrollo físico como emocional del niño. Así, el apego y la relación que se construye entre madre e hijo en su primer año de vida resultan importantes para su posterior desarrollo. Es por ello que en la gran mayoría de los países desarrollados no se observa una política expansiva de salas cuna, que atienden en general a niños entre 0 y 2 años. Por consiguiente, las políticas de salas cuna responden sobre todo a las necesidades familiares y laborales, propiciando la inserción laboral maternal y entregando una solución a las familias que tienen dificultades para cuidar a sus hijos. Por el contrario, en la mayor parte de los países desarrollados existe una tendencia a extender el periodo postnatal, de manera de

asegurar el bienestar del niño en sus primeros meses e incluso años de vida.

(Ministerio de Educación República de Chile, 2015, p.8)

Al analizar estos y otros estudios, cuyas evidencias muestran una preocupante realidad en cuanto a la educación parvularia dirigida al grupo etario de 0 a 3 años, denominado en el ámbito chileno como primer ciclo, en cuanto a los efectos negativos o poco claros de las salas cuna en el desarrollo de los niños, ello no significa que no existen programas efectivos que incluyan e impacten a la familia y en especial a la madre o cuidadora, ofreciendo estrategias que potencien en conjunto el desarrollo, cuidados y aprendizaje de los niños.

Según lo señalado por Heckman (2009) (citado en UNESCO (2010), los niños estimulados y bien cuidados logran ventajas sustantivas, emocionales e intelectuales, las que inciden directamente en su desempeño futuro y en el de su entorno cercano. La educación temprana moldea su desarrollo y marca una diferencia en su experiencia de vida y en la de sus familias.

Recogiendo los resultados de las investigaciones médica que muestran al cerebro de los niños menores de un año susceptible de ser moldeado por afecto y estimulación cognitiva, obteniéndose importantes efectos de largo plazo en el desarrollo psicosocial y la inteligencia, se hace imprescindible mejorar la calidad de la educación en este nivel, ya que la plasticidad del cerebro se cerraría progresivamente después de los 3 años (UNESCO, 2010).

En Chile, al igual que diferentes países se han desarrollado durante las últimas décadas estudios que busca estimar el impacto de asistir a centros de Educación Parvularia.

Vinculados a la duración del impacto y con el momento en que este se evalúa, los trabajos se pueden dividir en tres: (Ministerio de Educación República de Chile, 2013, p.3)

1. Aquellos de corto plazo, que evalúan a los niños que están asistiendo a Educación Parvularia y cuyo enfoque es medir la calidad de la educación y compararla con algún referente previamente definido o entre diferentes tipos de instituciones. Concluyendo en resultados de impacto positivos.
2. Aquellos de mediano plazo, que estudian las diferencias en pruebas estandarizadas (como el SIMCE o la PSU) en años posteriores a la intervención de quienes asistieron o no a Educación Parvularia. Entregando resultados de su impacto poco concluyentes.
3. Los de largo plazo, que estiman el impacto entre quienes asistieron o no a Educación Parvularia en variables de la etapa de la vida adulta, como por ejemplo, salarios o éxito profesional. Con resultados no generalizables a la realidad en su conjunto.

Si bien las evidencias no son concluyente para determinar la universalidad del impacto de la asistencia a centros de Educación Parvularia en el desarrollo de los niños de manera integral.

...Treviño et al. (2010) Encuentran efectos significativos en el rendimiento de niños chilenos que asisten a Educación Parvularia en primero básico (específicamente en lectura), pero no en sexto básico en lectura o matemática...Otros estudios realizados detectan impacto en sectores de mayor vulnerabilidad y pobreza, no así en la

población no vulnerable, Bedregal, 2006; Vegas & Santibáñez, (2010). (Ministerio de Educación República de Chile, 2015, p. 22)

Un reciente estudio de Bennett y Paredes, (2013) analiza el impacto de la educación parvularia en las habilidades cognitivas de los niños y niñas que asistieron a jardines infantiles de la Fundación Integra, observados en la etapa de educación inicial y en cuarto año de educación básica, concluyendo que,

...existe un efecto positivo en, las habilidades de lenguaje, medido en los resultados de la prueba SIMCE de esta asignatura. La magnitud del efecto encontrada en el mediano plazo es de 4,3% y 11,6% de la desviación estándar del SIMCE. (Ministerio de Educación República de Chile, 2015, p. 22)

2.1.2 Perfil de la Educación Parvularia en Chile

El sistema educacional chileno reconocido en la Constitución Política del Estado, está constituido por cuatro niveles educacionales: el nivel de Educación Parvularia, el nivel General Básico, el nivel de Educación Media y el Nivel de Educación Superior.

Ese cuerpo legal asegura a todas las personas el derecho a la educación desde el nivel parvulario y establece la libertad de enseñanza como principio rector de la política y organización educacional del país.

Es el Ministerio de Educación de la República de Chile el responsable de diseñar las políticas para este nivel educativo, elaborar las bases curriculares (no obligatorias, salvo para quienes voluntariamente quieran obtener el Reconocimiento Oficial⁷) y entregar el financiamiento a las distintas instituciones proveedoras habilitadas para recibirlo. En relación con las exigencias para funcionar y la fiscalización del cumplimiento de las normas y de la calidad del servicio otorgado, no existe un sistema uniforme para las diversas instituciones involucradas sin embargo, existe actualmente un proyecto de ley en el Congreso que subsana estas falencias. (Ministerio de Educación República de Chile, 2015, p.58)

En el artículo 28 del decreto con fuerza de ley No 2, de 2009, define a la educación parvularia como “el nivel educativo que agrupa a los niños y niñas de 0 – 6 años, es decir de sala cuna hasta finalizar II nivel de transición” (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.8).

De acuerdo a la normativa vigente en Chile, la Educación Parvularia es reconocida como un nivel del sistema educacional chileno en la Constitución Política del Estado desde el año 1999. La Ley General de Educación (LGE) la define como,

...el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la Educación Básica... establece que su propósito es favorecer de manera

⁷ Reconocimiento Oficial (RO): Es un acto administrativo mediante el cual la autoridad le entrega a un Establecimiento Educacional la facultad de certificar válida y autónomamente la aprobación de cada uno de los ciclos y niveles que conforman la educación regular, y de ejercer los demás derechos que confiere la Ley N° 20.370 de 2009, Ley General de Educación - LGE, artículo 46.

sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad con esta Ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora. (Artículo 18°, Ley N° 20.370 D.O./2009, MINEDUC). (Congreso Nacional de Chile, 2016)

La Educación Parvularia en Chile, como un nivel educativo no es obligatoria, aunque el 25 de noviembre de 2013, fue promulgada la ley que “establece kínder obligatorio y garantiza el acceso universal a partir del nivel medio menor” (Ministerio de Educación República de Chile, 2015, p.58).

El Estado de Chile debe promover y garantizar el acceso al primer y segundo nivel de transición (pre-kínder y kínder) para todos los niños y el acceso a los niveles inferiores (sala cuna y nivel medio) para aquellos que provengan de familias pertenecientes al 60% más vulnerable del país ((Ministerio de Educación República de Chile, 2015).

La provisión de este nivel educativo se realiza por diversas instituciones, que reciben o no financiamiento público. Dentro de las que reciben recursos estatales están los municipios, colegios particulares subvencionados, la Junta Nacional de Jardines Infantiles y la Fundación Integra⁸, que administran establecimientos propios y financian otros administrados por terceros (Ministerio de Educación República de Chile, 2015).

⁸ Fundación Integra, también identificada como Integra, es uno de los principales prestadores de educación parvularia en Chile, es una institución de derecho privado sin fines de lucro, que pertenece a la Red Fundaciones de la Dirección Sociocultural de la Presidencia de la República. Una institución de derecho privado sin fines de lucro, presidida, de acuerdo a su definición, por la primera dama, o quien designe el/la presidente/a de la República, formalizada mediante decretos ministeriales. Su misión es “lograr el desarrollo

En cuanto a los establecimientos que no reciben aportes del Estado se encuentran los jardines infantiles y colegios pertenecientes a instituciones o corporaciones privadas, financiada en su mayoría por las propias familias usuarias.

Respecto a los niveles de atención de la educación parvularia, la normativa (Decreto N° 315, del año 2011) para establecimientos reconocidos oficialmente por el Estado establece que aquellos que impartan educación parvularia deberán estructurarse en 3 niveles según la edad de los niños, los que a su vez, se subdividen en dos niveles, como se señala a continuación: (Ministerio de Educación República de Chile, 2015, p.59)

integral de niños y niñas de 3 meses a 4 años de edad que viven en situación de pobreza y vulnerabilidad, a través de un programa educativo de excelencia que incorpora a las familias y a la comunidad y promueve los derechos de la infancia en un contexto de convivencia democrática

Tabla 1 Niveles de la educación parvularia

Nivel	Subdivisión del nivel	Edad	Nombre común
Sala cuna	Sala cuna menor	0 a 11 meses	Sala cuna
	Sala cuna mayor	1 año a 1 año 11 meses	Sala cuna
Nivel Medio	Medio menor	2 años a 2 años 11 meses	Jardín infantil
	Medio mayor	3 años a 3 años 11 meses	Jardín Infantil o Play group
Nivel de Transición	Primer nivel de transición (NT1)	4 años a 4 años 11 meses	Pre Kinder
	Segundo nivel de transición (NT2)	5 años a 5 años 11 meses	Kínder

Fuente: Centro de Estudios, MINEDUC.

A pesar de lo mencionado por la normativa vigente, los niveles aludidos reciben también otros nombres, sobre todo en los niveles medios, conocido como jardín infantil y dentro de estos, el nivel medio mayor es llamado también play group, los niveles de transición 1 y 2 son comúnmente llamados pre-kínder y kínder, respectivamente. (Ministerio de Educación República de Chile, 2015, p.59)

En lo referido al curriculum oficial, este se encuentra definido en las actuales Bases Curriculares de la Educación Parvularia, las que organizan los aprendizajes esperados y los

grupos etarios vinculados, en dos ciclos: (Ministerio de Educación República de Chile, 2001, p.29)

- Primer ciclo para niños de 0 a 2 años y 11 meses
- Segundo ciclo para niños de 3 a 5 años y 11 meses.

Dichas Bases se encuentran en proceso de actualización a partir de los objetivos definidos en la Ley General de Educación (Ley N° 20.370 D.O./2009). Al igual que en Educación Básica y Media, en Educación Parvularia estas no son obligatorias, sino solo para las instituciones educativas que voluntariamente decidan obtener el Reconocimiento Oficial del Estado (Ministerio de Educación República de Chile, 2015).

En cuanto al rol del Estado, la Ley General de Educación, establece que,...

“es deber del Estado promover la Educación Parvularia en todos sus niveles y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal para el primer y segundo nivel de transición, sin que estos constituyan requisitos para el ingreso a la Educación Básica” (Art. 4°, Ley N° 20.370 D.O./2009). (Ministerio de Educación República de Chile, 2015, p.28)

Sin embargo el Congreso Nacional de Educación aprobó el proyecto de ley que reforma la Constitución señalando que,

Para el Estado es obligatorio promover la educación parvularia, para lo que financiará un sistema gratuito a partir del nivel medio menor, destinado a asegurar el acceso a este y sus niveles superiores. El segundo nivel de transición es obligatorio, siendo

requisito para el ingreso a la educación básica. (Ministerio de Educación República de Chile, 2015, p. 28)

De la misma forma la Ley 20.379, que institucionaliza el subsistema de protección integral a la infancia “Chile crece contigo”⁹, mediante el cual,

...el Estado garantizará a los niños de familias que integren el 60% socioeconómicamente más vulnerable de la población nacional el acceso a sala cuna y jardín infantil en jornada parcial. Los niños de familias pertenecientes al 60% más vulnerable cuyas madres, padres o guardadores se encuentren trabajando, estudiando o buscando trabajo tendrán acceso a sala cuna y jardín infantil en jornada extendida. Esta obligación se lleva a cabo por parte del Estado a través de la red de establecimientos que integran la Junta Nacional de Jardines Infantiles y la Fundación Integra. (Ministerio de Educación República de Chile, 2015, p. 30)

Respecto a la cobertura, Chile presenta tasas más bajas que las tasas promedio de los países de la OCDE, pero superiores a las de Latinoamérica.

⁹ Este programa tiene como objetivo acompañar y hacer un seguimiento personalizado a la trayectoria de desarrollo de los niños, desde el primer control de gestación hasta su ingreso al sistema escolar en el primer nivel de transición o pre kínder (alrededor de los 4 o 5 años de edad). Para lograrlo, el programa entrega acceso expedito a servicios y prestaciones que atienden las necesidades de la primera infancia y apoya a las familias y a las comunidades de los niños para propiciar las condiciones adecuadas de desarrollo de estos en un ambiente positivo, brindándoles apoyo simultáneo en las distintas áreas de su desarrollo: salud, educación preescolar, condiciones familiares, condiciones de su barrio y comunidad, entre otros. El Ministerio de Desarrollo Social está encargado de la coordinación de la política y los ministerios sectoriales (Salud y Educación, principalmente) definen las prestaciones y estándares relacionados con el cumplimiento de las mismas

...las estimaciones de la cobertura para Chile en base a la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN) indican que ha habido un crecimiento en las instituciones y en la matrícula asociada a la Educación Parvularia en el tiempo, que se traduce en que la cobertura se ha casi triplicado entre 1990 y 2011. La cobertura es creciente con respecto a la edad (4,1% para los niños entre 0 y 1 año y de 94% para aquellos entre 5 y 6 años). Asimismo, los niños provenientes de familias de mayor nivel socioeconómico tienen más probabilidad de asistir, sin embargo, la brecha se ha ido cerrando en el tiempo. Al considerar la zona geográfica, la cobertura es mayor en las zonas urbanas que en las rurales. (Ministerio de Educación República de Chile, 2015, p.32)

En relación con la oferta y demanda para este nivel educativo, existe capacidad ociosa en la oferta actual, lo que se podría deberse a; un descalce geográfico, ya que puede no haber oferta en ciertos sectores; así como también a las preferencias de los padres por que sus hijos no asistan a la Educación Parvularia (Ministerio de Educación República de Chile, 2015).

El análisis de la demanda indica que la probabilidad de que un niño asista a la Educación Parvularia disminuye cuando la madre no trabaja, cuando es más pequeño, cuando la madre tiene un nivel educativo bajo, cuando el nivel de ingresos del hogar es bajo y cuando el tamaño el hogar es numeroso respecto a sus integrantes (Ministerio de Educación República de Chile, 2015).

De esta manera, es muy difícil lograr cobertura total, sobre todo en los niveles del primer ciclo (sala cuna y nivel medio menor), situación que no es distinta al observa datos

de otros países, donde en algunos casos incluso se propicia que los niños estén con sus padres durante el primer año de vida.

Describir la cobertura de la Educación Parvularia en Chile implica estimaciones aproximadas, debido a la inexistencia de registros oficiales para todas las instituciones que proveen este nivel educativo. En efecto,

...no existe obligación para los centros educativos parvularios de informar sobre sus alumnos a algún registro oficial, con excepción de aquellos que cuentan con Reconocimiento Oficial. Por lo tanto, cada vez que se informe algún dato utilizando la matrícula registrada por el MINEDUC. Se debe aclarar explícitamente que la principal limitante de estas bases de datos es que los niños y niñas que asisten a establecimientos que por normativa no están obligados a reportar datos (normalmente instituciones particulares pagadas) no están contabilizados. (Ministerio de Educación República de Chile, 2015, p.34)

Esta situación de inexactitud en la información cambiará en su momento, según lo establece el proyecto de ley que crea la autorización de funcionamiento de jardines infantiles (Boletín 8859-04 Jardines Infantiles, 2013), siendo estos antecedentes fundamentales a la hora de tomar decisiones y definir políticas públicas en pro de la infancia (Ministerio de Educación República de Chile, 2015).

Como se señaló anteriormente, la educación parvularia en Chile se imparte en establecimientos con y sin financiamiento estatal.

Entre los que reciben aportes del Estado se encuentran los establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados, en que el MINEDUC debe asegurar el acceso gratuito y universal a los niveles de Transición 1 y Transición 2, lo que se lleva a cabo, principalmente, a través de la subvención escolar.

Tanto los establecimientos municipales como privados pueden recibir una subvención por alumno, pero deben cumplir con ciertos requisitos como contar con el Reconocimiento Oficial del Estado, además de otros que impone la Ley de subvenciones (Decreto con Fuerza de Ley (DFL) N° 2 de 1998) (Ministerio de Educación República de Chile, 2015).

Asimismo, existen establecimientos municipales que imparten Educación Parvularia que no reciben subvención del Estado ni de la JUNJI o de la Fundación Integra, sino que se financian con recursos del propio municipio y que, por tanto, también forman parte de las instituciones que se financian con recursos estatales (Ministerio de Educación República de Chile, 2015).

Dentro de los establecimientos particulares subvencionados están aquellos que imparten educación especial, los cuales reciben subvención desde los 3 años (Nivel Medio Mayor), a diferencia de los establecimientos comunes que reciben subvención desde los 4 años (pre-kínder).

Al respecto el Decreto 332 define que,

“las personas que presentan necesidades educativas asociadas a discapacidades, que presenten deficiencias físicas, sensoriales o mentales, diagnosticadas por

profesionales competentes autorizados por la normativa vigente, tendrán acceso a opciones educativas en los establecimientos educacionales especiales según las necesidades que se hayan establecido”. También, establece las edades mínimas para el ingreso a la educación parvularia especial, específicamente a las escuelas especiales de lenguaje. (Ministerio de Educación República de Chile, 2015, p.63)

Con aportes del Estado se encuentra también la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) que cuenta con establecimientos propios de administración directa y también financia a organismos públicos o privados sin fines de lucro, tales como instituciones del Estado, municipalidades o corporaciones municipales, fundaciones, organizaciones no gubernamentales que proveen Educación Parvularia gratuita, a través de contratos en los que se establecen resguardos para asegurar el cumplimiento de los objetivos del servicio y el debido cuidado del patrimonio el Estado de acuerdo a lo estipulado en la Ley 17.301 (Junta Nacional de Jardines infantiles, 2015).

Esta transferencia de fondos a organismos sin fines de lucro se realiza mediante montos unitarios por párvulo que varían de acuerdo a la región, la edad y asistencia. Dichos jardines infantiles son fiscalizados y supervisados técnicamente por la JUNJI.

El servicio que ofrece la JUNJI lo realiza a través de distintos programas según las necesidades de los niños y sus familias, que son: (Junta Nacional de Jardines infantiles, 2015)

- Programa Educativo Jardín Infantil Tradicional, con las modalidades de Jardín infantil de administración directa, Jardín infantil vía transferencia de fondos a terceros y Salas cuna “para que estudie contigo”
- Programa educativo Alternativo de Atención, con las modalidades Jardín Infantil Familiar, Jardín Laboral, Modalidad en comunidades indígenas, Programa de Mejoramiento de Atención para la Infancia (PMI), Programa de Centros Educativos Culturales de Infancia (CECI).
- Programa Educativo para la Familia, con las modalidades de Programa Comunicacional y Programa Conozca a su Hijo (CASH).
- Programas transitorios de atención, con las modalidades Jardín de verano, Jardín estacional y jardín con extensión de jornada.
- Convenio de Alimentación para apoyo a iniciativas educativas comunitarias, con la modalidad de convenios de alimentación.

La Ley 17.301 que crea la JUNJI también hace mención a los Jardines Infantiles Comunitarios (Ley 17.301, Título I, Art.3), que son aquellos establecimientos que atienden a un grupo reducido de párvulos producto de una iniciativa comunitaria.

...estos jardines podrán estar a cargo de un técnico en Educación Parvularia y, en caso excepcional que calificará el Reglamento, podrán estar a cargo de un sujeto educativo que no cuente con título profesional, pero que cumpla con las exigencias de idoneidad y supervisión, y que cumpla con las exigencias y requisitos señalados en la ley. (Ministerio de Educación República de Chile, 2015, p.65)

Con aportes del Estado también se encuentra la Fundación Integra, que cuenta con establecimientos propios y, al igual que JUNJI, también otorga financiamiento a terceros (organizaciones sin fines de lucro), a través de convenios de administración delegada con organizaciones que atienden niños en situación de pobreza y vulnerabilidad, a las cuales se les transfieren recursos económicos para financiar gastos de remuneración, alimentación y material didáctico.

En relación con las modalidades educativas, Fundación Integra cuenta con:

- Modalidad Jardines infantiles clásicos, que entregan tanto el servicio educativo como la alimentación para los niños que asisten.
 - Modalidad no convencional: que entrega servicio educativo a través de Jardín Sobre Ruedas, Mi jardín al hospital, Veranadas Pehuenches, Vacaciones en mi jardín, salas cuna en recintos penitenciarios y casa de acogida en hogares
 - Adicionalmente, la Fundación entrega un servicio llamado “Servicio de Fono Infancia”, que consiste en un equipo de psicólogos que a través de un servicio telefónico gratuito, confidencial y de cobertura nacional, entrega orientación a niños, padres, apoderados y otros adultos en temas de infancia y familia.
- (Fundación Integra, 2016)

En cuanto a los establecimientos que no reciben financiamiento del Estado se encuentran los establecimientos particulares pagados que pueden funcionar con o sin Reconocimiento Oficial. No obstante para la instalación de cualquier nivel de educación es necesario contar con la autorización municipal. En ellos están los pertenecientes a entidades

o personas naturales que prestan el servicio educativo con fines de lucro (Ministerio de Educación República de Chile, 2015).

Por otra parte, el gasto en Educación Parvularia en Chile representa un porcentaje del PIB igual que el promedio de los países de la OCDE, explicado por el análisis del Centro de estudios de MINEDUC como:

El gasto por alumno que se realizó en el nivel de educación parvularia fue de 4.599 dólares anuales, mientras que el promedio OCDE alcanzó los 7.886 dólares. Esto posicionó a Chile como uno de los países con menor gasto anual por alumno entre todas las naciones de las que se tiene información. Sin embargo, al analizar a cuánto asciende el gasto total en el nivel y compararlo contra el PIB se observó que Chile llegó a un 0,9%, lo cual es levemente superior al 0,8% que promedia la OCDE. Esta administración ha puesto énfasis en la inversión y en el fortalecimiento de la educación parvularia, aspecto que se ve reflejado en las obras culminadas y en marcha para el aumento de la cobertura, así como en la creación de la nueva institucionalidad del nivel. (Centro de Estudios MINEDUC, 2015, p.16)

... en Chile gasta \$3.544 dólares en promedio por niño en la educación parvularia, lo cual es bastante menor el promedio de \$6.762 de los países de la OCDE. Pese a esto, la suma del gasto total es similar en términos relativos, gastando Chile alrededor de un 0,5% de su PIB al año en este nivel educacional. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.36)

Sin embargo, el presupuesto de la JUNJI y de Integra se ha más que triplicado entre 2001 y 2013. Por su parte, el gasto en los establecimientos subvencionados en

Educación Parvularia ha aumentado en 185% en el mismo periodo. (Ministerio de Educación República de Chile, 2013, p.14-15)

La estructura de financiamiento a las instituciones que reciben recursos del Estado es compleja y desigual.

Por una parte, la JUNJI e Integra reciben anualmente un monto de recursos en base a un presupuesto total que no se basa en iguales criterios para ambas entidades y, a su vez, estas los asignan en base a criterios diferentes entre sus establecimientos y los que son administrados por terceros. (Ministerio de Educación República de Chile, 2016)

Además, los establecimientos escolares que imparten Educación Parvularia reciben una subvención por niño (que considera sus características y las del establecimiento). Todo ello redundaría que niños de igual condición social y en el mismo nivel educativo reciben diferentes montos para su educación. Esto se ha venido corrigiendo, sin embargo, constituye aún un desafío para el futuro (Ministerio de Educación República de Chile, 2016).

Mejorar el acceso a este nivel educativo, requiere de un cambio cultural pendiente:

...que se deje de considerar la Educación Parvularia como una guardería y se empiece a percibir como el verdadero cimiento de la educación. Según Casen 2011, el 87 por ciento de las familias que no manda a sus hijos a educación preescolar considera innecesario este nivel educativo, desconociendo que el 80 por ciento del desarrollo cognitivo y socioemocional se alcanza, justamente, durante los primeros años de edad y que la educación. (Ministerio de Educación República de Chile, 2013, p.22)

Del total de niños entre 0 y 3 años que no asiste a educación parvularia, un alto porcentaje no lo hace ya que lo cuidan en la casa “(75% o más en todos los quintiles) o porque al apoderado no le parece necesario que asista a esa edad (9% o más en todos los quintiles)” (Ministerio de Educación República de Chile, 2013, p23).

El porcentaje de niños que no asiste porque no existe establecimiento cercano o no hay vacantes alcanza un 6% en el primer quintil de ingresos y va bajando a medida que aumenta el quintil. (Ministerio de Educación República de Chile, 2015).

Un 58% de los niños entre 4 y 5 años del primer quintil de ingresos que no asisten a Educación Parvularia no lo hace ya que lo cuidan en la casa; un 9% porque al apoderado no le parece necesario que asista a esa edad; y un 9% y 6% ya que no existe establecimiento cercano o tienen dificultades de acceso o movilización, respectivamente.

En el segundo y tercer quintil destaca el alto porcentaje de niños que no asiste ya que lo cuidan en la casa (sobre un 74% en ambos quintiles). (Ministerio de Educación República de Chile, 2015, p.16)

Una de las medidas que intenta dar énfasis a la educación en los primeros años de vida es aumentar la cobertura de las salas cunas, jardines infantiles, pre kínder y kínder.

En 2011 se alcanzó un 83% de cobertura para los tres primeros quintiles sobre los beneficiarios potenciales y según la estimación realizada por el Ministerio de Educación se logrará el 100% en los próximos años. (Ministerio de Educación República de Chile, 2013, p.3)

En este ámbito se establecieron dos metas. Por un lado, el Ministerio de Educación se propuso como meta alcanzar una cobertura de 100% para los niveles de pre kínder y kínder para el 60% más pobre de la población (desde el primer al tercer quintil) y por otra parte la creación de cupos adicionales a través de nuevas modalidades de atención, a través de dos de las principales instituciones de atención de educación inicial, la Junta Nacional de Jardines Infantiles y la Fundación Integra. (Ministerio de Educación República de Chile, 2013, p.3)

Tabla 2 Cobertura para 1° y 2° Nivel de Transición

Aumento de la cobertura para Pre kínder y kínder (NT1 y NT2)						
Año	2011	2012	2013	2014	2015	2016
N° de beneficiarios potenciales(Q1-Q3)	357.126	361.347	365.569	369.790	374.011	378.233
Cobertura (Q1-Q3)	294.790	319.790	344.790	369.790	374.011	378.232
Variación	10.192	25.000	25.000	25.000	4.221	4.221
% de Cobertura	83%	88%	94%	100%	100%	100%

Fuente: MINEDUC 2015

Asimismo la creación de una subvención para el nivel medio mayor garantiza acceso gratuito a Educación Parvularia para todos los niños y niñas desde los tres años y el proyecto de ley del kínder obligatorio da una señal que busca repercutir en la valoración de este nivel educativo, especialmente en los sectores más vulnerables (Ministerio de Educación República de Chile, 2014).

De acuerdo a las proyecciones de la Reforma Educacional, se considera aumentar la cobertura incorporando aproximadamente 90 mil niños y niñas en el tramo de 0 a 2 años, con la construcción de 4.500 nuevas salas cuna. En el caso de la población de 2 a 4 años incorpora aproximadamente 34 mil niños y niñas lo que implica 1.200 nuevas salas en jardines infantiles) y avanzar hacia la obligatoriedad de Pre-Kínder (Ministerio de Educación República de Chile, 2014).

Con respecto a los recursos humanos, las normas que los rigen dependen de la legislación asociada a cada tipo de institución, que va desde el Reconocimiento Oficial (RO) -normado en la LGE y decreto asociado- y el Estatuto Docente, pasando por el Estatuto Administrativo para los funcionarios de la JUNJI, hasta el Código del Trabajo para los pertenecientes a la red de Integra, para los VTF de la JUNJI y para los jardines infantiles privados (Ministerio de Educación República de Chile, 2016).

Los coeficientes técnicos difieren según institución. Los establecimientos que tienen normas oficiales en este sentido son aquellos que se rigen por el RO y aquellos que forman parte de la red de la JUNJI o están empadronados por esta, siendo las exigencias similares.

De todas maneras, las exigencias respecto de la cantidad de adultos por niños son mayores para los niveles más bajos (sala cuna). Al comparar con otros países, el número de

niños por adulto en Chile es menor que el promedio de la OCDE (Ministerio de Educación República de Chile, 2015).

En cuanto a la formación de los docentes de Educación Parvularia, en la última década se observa un crecimiento de la cantidad de estudiantes matriculados en carreras de Educación Parvularia (educadores y técnicos) mayor al promedio del país, quienes provienen en mayor proporción de establecimientos municipales y obtienen puntajes en la PSU inferiores en relación con otras carreras profesionales y técnicas comparables. Por el contrario, la duración formal y real de la carrera para educadores y técnicos en Educación de Párvulos es menor que en otras carreras. Al analizar la calidad de la formación, se aprecia que sólo 76% de las carreras de educación de párvulos está acreditada, aunque la legislación establece que es obligatorio. (Ministerio de Educación República de Chile, 2015, p.46)

Asimismo, los resultados en la prueba Inicia, que es voluntario y mide –entre otras cosas- conocimientos disciplinarios de los egresados de pedagogía, indican que sobre 60% de estos tienen resultados insuficientes en 2012. A su vez, los resultados de la evaluación docente aplicada en el sector municipal muestran que los educadores de párvulos obtienen el resultado más bajo en comparación con los docentes de otros niveles educativos cuando se mira el portafolio.

En cuanto a las remuneraciones asociadas al personal que se desempeña en Educación Parvularia, se aprecia que estas son mayores para los que egresaron de universidades. Por otra parte, los salarios de los educadores en este nivel educativo son inferiores que los de los maestros de Educación Básica y Media a los diez años de titulación

y son duplicados por los obtenidos por titulados de carreras afines. Al comparar los salarios con otros países, si bien en términos absolutos estos son menores en Chile que para el promedio de los países de la OCDE, la tasa de crecimiento en el tiempo es similar.

Respecto a la cobertura y focalización, a pesar de los esfuerzos realizados por aumentar la primera y focalizar la atención en las zonas rurales y en los grupos de mayor vulnerabilidad, existe un problema importante de desigualdad en el acceso y en la calidad de los programas que se ofrecen. En efecto, aunque no se dispone de información suficiente y desagregada, es posible afirmar que actualmente la educación de la primera infancia no llega a quienes más la necesitan para superar su situación de desigualdad. Tampoco se dispone de información suficiente sobre la calidad de los programas que se dirigen a estos grupos, por lo que no es posible determinar si los programas existentes logran el objetivo de superar la situación de desventaja de estos niños y niñas, ni si favorecen su plena participación, desarrollo y aprendizaje.

En cuanto a la regulación de los programas de educación inicial, históricamente no han debido cumplir con ninguna regulación nacional obligatoria, de acuerdo al Decreto Supremo N° 315, los establecimientos voluntariamente pueden solicitar el reconocimiento oficial y cumplir con la regulación nacional delineada el 2012. Algunos de estos requisitos son: las educadoras deben tener un título de Educación de Párvulos de por lo menos 4 años; los ratios adulto-niño oscilan desde un máximo de 1:7 en Sala Cuna a 1:17 en Pre Kinder, el tamaño de grupo también fluctúa entre 20 niños para Sala Cuna a 45 niños para el nivel de Kinder (OEI, 2013).

Actualmente de acuerdo al decreto 115, que modifica el decreto anterior, el reconocimiento oficial de parte del MINEDUC será obligatorio para el funcionamiento de los Jardines con financiamiento público a más tardar el año 2019. Es así que todos los programas públicos independiente de su sostenedor tendrán que cumplir con estos mínimos para poder funcionar y mantener su financiamiento. Hasta la fecha los requisitos mínimos de funcionamiento dependen de si el programa es de Integra, JUNJI, recibe transferencia de fondos JUNJI o cumple con el reconocimiento oficial. (OEI, 2013)

2.1.3 La Educación Parvularia en la Reforma Educacional

En Chile la actual Reforma Educacional, busca hacer transformaciones de fondo en la educación chilena a través de una serie de iniciativas y proyectos de ley que se han puesto en marcha a partir del año 2015.

La Reforma Educacional, tiene como gran propósito garantizar que la educación de calidad se convierta en un derecho para todas y todos los chilenos, inspirada en lo que establece en su artículo 1° de la Constitución de Chile:

“El Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común, para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional su mayor realización

espiritual y material posible, con pleno respeto a los derechos y garantías que esta Constitución establece” (Ministerio de Educación República de Chile, 2016)

Entre dichas garantías se encuentran el derecho a la educación y la libertad de enseñanza.

Con el anhelo de resguardar esos derechos, la Ley General de Educación consagró como principio que, “la calidad de la educación debe ser garantizada a todos los niños, niñas, jóvenes y personas adultas, independientemente de sus condiciones y circunstancias” (Ministerio de Educación República de Chile, 2016), es decir que tenga el derecho de integrarse a un proceso educativo de calidad en el que accederá a experiencias de aprendizaje que le permitan desplegar sus talentos, y lograr las competencias requeridas para su desarrollo como persona en una sociedad cada vez más plural y globalizada.

La Reforma Educacional se plantea desde 4 Ejes prioritarios (Ministerio de Educación República de Chile, 2015, p.63):

– **Eje 1 • Institucionalidad que garantice el acceso a la educación y la seguridad a las familias.**

1.1 Administrador Provisional

1.2 Fin al lucro, fin a la selección y gratuidad en la educación

1.3 Plan de participación ciudadana

– **Eje 2 • Educación Pública de Calidad**

2.1 Nueva institucionalidad de la Educación Parvularia

2.2 Ubicación de 534 nuevas salas cuna en 382 localidades que se instalarán de Arica a Magallanes

- 2.3 Nuevo modelo de financiamiento
- 2.4 Nueva Educación Pública
- 2.5 Agenda Inmediata de apoyo y fortalecimiento a la Educación Pública 2014 – 2018
 - **Eje 3 • Una profesión docente moderna, dignificada y mejor remunerada**
 - 3.1 Desarrollo de una Política Nacional Docente
 - **Eje 4 • Una Educación Superior gratuita y de calidad**
 - 4.1 Dos nuevas universidades públicas en Aysén y O’Higgins
 - 4.2 Centros de Formación Técnica Estatales en 5 regiones del país: Antofagasta, Coquimbo, Valparaíso, Maule y Magallanes.
 - 4.3 Inicio del Programa piloto de Preparación para el Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE).
 - 4.4 Nuevo Paradigma de Educación Superior, Ciencia y Tecnología

Estos elementos que constituyen la base de un nuevo paradigma para la educación chilena, son los ejes de una Reforma Educacional integral y de largo plazo que abarca toda la trayectoria educacional, una Reforma desde la sala cuna hasta la educación superior (Ministerio de Educación República de Chile, 2015).

Dar una adecuada y pronta respuesta a la necesidad de una educación de calidad es un imperativo político, ético y económico: se trata de crear condiciones para que las personas puedan acceder a la mayor realización material y espiritual posible.

Para lograr este desafío, el MINEDUC impulsa una serie de iniciativas en los distintos niveles educativos.

En la educación superior¹⁰, se ha otorgado gratuidad a miles estudiantes provenientes del 50 por ciento más vulnerable de la población; se ampliaron las becas y beneficios estudiantiles, sobre todo los dirigidos a la educación superior técnica, y se han creado —a través de una ley— dos nuevas universidades estatales en las regiones de O'Higgins y Aysén. Paralelamente, está en plena vigencia la ley que crea el Administrador Provisional y de Cierre para instituciones de educación superior que atraviesen dificultades. (Ministerio de educación República de Chile, 2014, p.25)

A su vez, en la educación técnico profesional se ha producido un hito para la educación pública con la aprobación de la ley que crea quince centros de formación técnica vinculados a universidades estatales. Además, se han desarrollado acciones en las áreas de calidad y pertinencia con la aprobación de planes y programas de estudio de 34 especialidades y el fortalecimiento de competencias docentes en áreas técnicas (Ministerio de Educación República de Chile, 2014).

Se ha buscado la vinculación con el entorno productivo y social y se ha comenzado la valoración social del técnico profesional.

Respecto a la educación escolar, se encuentran en marcha leyes y medidas para una transformación profunda del sistema en su conjunto a través de más recursos, íntegramente destinados a la calidad, el fin de la selección de las y los estudiantes y la revalorización de la profesión docente: la Ley de Inclusión Escolar, y la Ley de Sistema Nacional Docente,

¹⁰ Si bien no es parte de esta investigación, es apropiado conocer a grandes rasgos los avances y desafíos para comprender la Reforma en su generalidad.

ambas en pleno proceso de implementación, son las transformaciones más destacadas en este aspecto (Ministerio de Educación República de Chile, 2016)

En lo que respecta a fortalecer la educación pública, la ley que crea un Sistema de Educación Pública, que permitirá transferir las escuelas, de los municipios, su dependencia actual, a servicios locales de educación en todo el país. Y, en lo inmediato, está en desarrollo un nuevo trato con los municipios y una serie de planes y programas destinados al fortalecimiento de la educación pública. En dichos municipios se encuentran los niveles de transición 1 y 2 (pre kínder y kínder) de educación parvularia. (SAC, 2016, p.4) (a partir de ahora se usará indistintamente Sistema de Aseguramiento de la Calidad o SAC).

Uno de los objetivos de la Reforma Educacional, importante de relevar en el presente estudio, “consiste en garantizar una educación de calidad para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de Chile. Su foco está en los y las estudiantes, y busca desarrollar todas sus potencialidades. (SAC, 2016, p.5)

Concretamente la Reforma educacional en la educación parvularia, se encuentra en proceso mediante una serie de cambios y transformaciones orientadas a la mejora del nivel (Ministerio de educación República de Chile, 2014, p.15-18):

1. La creación de 77 mil nuevos cupos para niñas y niños en salas cuna y jardines infantiles durante el período 2014-2018.
2. Se impulsa medidas y leyes para mejorar la calidad con nuevos estándares, elaborando un Marco para la Buena Enseñanza y Reconocimiento Oficial para los establecimientos parvularios.

3. Se integrarán las educadoras de párvulos a la carrera docente, de la cual estaban excluidas hasta ahora. Todos los países que han alcanzado altos niveles de calidad en educación, tienen como factor común haber desarrollado una carrera docente moderna, que permite que la profesión tenga más valor, mejores remuneraciones y exigencias acorde a la misión que tienen.
4. Se ha establecido una nueva institucionalidad (Ley N°20.835), creando la Subsecretaría de Educación Parvularia y la Intendencia de Educación Parvularia. Lo que implica que a partir del 1 de noviembre de 2015, el Ministerio de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Parvularia, asume en propiedad la coordinación político-técnica de este nivel educacional, de cero a seis años, siendo nombrada la primera autoridad en esta materia.
5. Se ha regulado la autorización de funcionamiento de establecimientos de educación parvularia, (Ley N° 20.832), que resuelve la falta de regulación que había en establecimientos que, por no recibir aportes regulares del Estado, no necesitaban reconocimiento oficial.
6. A partir del año 2015, comienza la implementación de una agenda de calidad para este nivel, la que incluyó el diseño de la actualización de los referentes curriculares para la educación parvularia, así como distintas iniciativas que se detallan a continuación:

Se comenzó con el diseño del Marco para la Buena Enseñanza, MBE, para la educación parvularia, el que establece lo que las y los docentes deben conocer, saber hacer y ponderar en su ejercicio profesional en aula.

- i.)** Además, y en cumplimiento a lo establecido en el protocolo de acuerdo que acompañó la Ley de Presupuesto 2015, se realizó un diagnóstico de las remuneraciones percibidas en este nivel educacional, con el objetivo de elaborar un cronograma de ajustes para el período 2015-2018 que responda al compromiso de homologación de las y los trabajadores de jardines infantiles en relación con las condiciones laborales y las remuneraciones de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI.
- ii.)** Se aumentó en un 5 por ciento el valor por párvulo que la JUNJI transfiere a los jardines infantiles, Vía Transferencia de Fondos, VTF, de conformidad al Decreto Supremo N°67 de Educación, para ser destinado principalmente a remuneraciones.
- iii.)** Por su parte, la Ley N° 20.905, 09/02/2016, estableció un parámetro remuneracional a partir de marzo del año 2016, que se actualiza anualmente hasta eliminar la totalidad de la brecha existente.
- iv.)** Se comenzó con el diseño de una estrategia que tiene por objetivo asegurar que todos los establecimientos que reciben aportes del Estado para su funcionamiento cuenten con la infraestructura, equipamiento, proyecto educativo, coeficiente técnico y condiciones sanitarias exigidas en las normativas.
- v.)** Durante el año 2015 se trabajó, además, en la definición de una nueva propuesta de textos para cerca de 470 mil niños y niñas que asisten a niveles de transición. El nuevo modelo pedagógico de los textos busca potenciar el pensamiento creativo y la resolución de problemas, incorporando láminas atractivas visualmente que utilizan la pregunta como generador de

aprendizaje. Estos nuevos textos, son distribuidos a los siete mil establecimientos que reciben subvención, incluyen una guía para cada educadora de párvulo encargada de grupo.

vi.) La JUNJI está desarrollando importantes esfuerzos para avanzar en la calidad del servicio educacional que entrega a los niños y niñas de Chile. De este modo, en el año 2015 llevaron a cabo diversas iniciativas, entre las que destacan:

- La implementación de nuevos estándares en infraestructura en el marco de la meta presidencial de aumento de cobertura para el nivel parvulario. Se propuso un aumento en los metros cuadrados por niño y niña para que crezcan aproximadamente de 2,5 a 3,1 metros cuadrados por lactante en salas cuna, y aproximadamente de 1,1 a 2,3 metros cuadrados por párvulo en niveles medios. A esto se suma la incorporación de nuevos recintos pedagógicos, como la sala de expansión, un lugar que estará disponible para la realización de trabajos grupales, talleres artísticos y/o informáticos, y como zona de descanso y alimentación.
- La reformulación e implementación de una política de supervisión, iniciativa que incluye una ampliación de los instrumentos de supervisión existentes hasta el momento. Una novedad al respecto es la incorporación de una bitácora de supervisión.
- La reactivación de las comunidades de aprendizaje como estrategia central de formación continua y reflexión de la práctica pedagógica. Esta iniciativa sumó la incorporación de nuevos recursos técnicos de apoyo a la gestión docente del nivel.

- El diseño de un modelo acompañamiento y fortalecimiento institucional que oriente estrategias integrales efectivas en la promoción de ambientes bien tratantes.
- Visitas a jardines infantiles, VTF y particulares, en el marco de la supervisión que busca el aseguramiento de la calidad.

vii.) Por su parte, la Fundación Integra, actor clave de la red pública de educación parvularia,

- En 2015 finalizó su proceso de construcción de política de calidad educativa a través de diálogos regionales en los que participaron más de dos mil personas.
- Se orientó a potenciar la calidad educativa de los jardines infantiles, salas cuna y modalidades no convencionales, mediante la formación y perfeccionamiento trabajadores y trabajadores de la institución, en ámbitos orientados al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y la gestión de las personas y equipos.
- La fundación Integra realizó una inversión sobre los nueve mil millones de pesos para la mejora en los espacios físicos educativos de 134 establecimientos. Los espacios físicos educativos de los jardines infantiles desarrollados por la fundación cuentan con más metros cuadrados en cada nivel, pasando de 2,5 a 3,1 metros cuadrados por lactante y en los párvulos se aumentan de 1,1 a 2,3 metros cuadrados.

En cuanto al aumento en la cobertura de educación parvularia, el objetivo de acercarse paulatinamente a los estándares de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, con una cobertura general para el tramo de cero a seis años en torno al 60 por ciento, (77 mil nuevos cupos hasta el año 2018), se avanza a través de la construcción y ampliación salas cuna y jardines infantiles con el objetivo de incrementar los cupos disponibles existentes en el sistema posibilitando el acceso a educación parvularia a más niños y niñas de país (OECD , 2016).

2.2 Modelos de Gestión de Calidad de Educación Parvularia

2.2.1 Contexto actual de aseguramiento de la calidad educativa en Chile

La calidad y la equidad educacional han sido una prioridad central en Chile, desde la década de los '90.

En un primer período, los esfuerzos estuvieron dirigidos a aumentar la cobertura y el acceso, a enfrentar grandes deudas pendientes en materia de infraestructura y equipamiento educacional, en mejorar las condiciones laborales de los docentes, así como a apoyar particularmente a los establecimientos y escuelas con más dificultades a través de programas

focalizados como fue el Programa de las 900 Escuelas (P 900)¹¹ o el Programa Básica Rural¹² (Ministerio de Educación República de Chile, 2014).

A partir de la década del 2000, el debate público y los esfuerzos institucionales ponen el foco en los problemas de una calidad evaluada principalmente a través del SIMCE¹³, muy heterogénea y crecientemente dispar, que no lograba superar de forma efectiva la gran inequidad educativa del país.

En este contexto, la atención se centra en la deuda que mantiene la educación con los sectores más vulnerables de la sociedad, en particular en términos de los aprendizajes mínimos que podían alcanzar y de cómo a partir de ellos podían integrarse de manera efectiva a las posibilidades que ofrece el desarrollo de Chile (Ministerio de Educación República de Chile, 2016).

¹¹ El programa de las 900 escuelas es una estrategia de apoyo técnico y material que inició el MINEDUC en 1990, con el objetivo de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos de escuelas básicas con riesgo educativo.

El programa ha experimentado cambios en el contexto de la reforma, a partir de 1998 extendió su radio de acción desde nivel Pre-básica hasta el 8° año. Esto significa atender a la escuela completa, iniciando un proceso de articulación e integración con educación parvularia y segundo ciclo, para facilitar el cambio desde una práctica pedagógica tradicional a una activa participativa, y para enriquecer el ambiente en el aula.

¹² El Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica Rural (MECE/BASICA Rural), implementado por el MINEDUC en 1992, marcó el comienzo de una gran transformación de la educación rural chilena. Como parte de las acciones emprendidas, sobresale la creación de los microcentros, donde los profesores se reúnen mensualmente para compartir y evaluar experiencias pedagógicas.

¹³ El SIMCE Sistema de Medición de la Calidad Educativa es un sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje fue fundado en 1988 con el objetivo de institucionalizar diversas iniciativas en el ámbito de la evaluación. Con su creación, se instaló en el sistema educativo chileno una evaluación externa, que se propuso proveer de información relevante para su quehacer a los distintos actores del sistema educativo. Su principal propósito consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden.

Destacan en este periodo iniciativas tales como... el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Educativa (SACGE), que formaliza un modelo de gestión escolar para la mejora y una modalidad colaborativa entre autoevaluación y evaluación externa; el Programa LEM (Lenguaje, Escritura y Matemáticas), y Liceo para Todos, entre otras, así como las estrategias focalizadas de apoyo externo a establecimientos educacionales como el Programa de Escuelas Críticas. (SAC, 2016, p.6)

Los esfuerzos para asegurar una educación de calidad a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de Chile, así como para superar la inequidad, no estuvieron exentos de polémicas, así en el año 2006 con las movilizaciones estudiantiles denominadas “Revolución Pingüina”¹⁴ surge un Consejo Asesor Presidencial cuyas recomendaciones dieron origen a la Ley General de Educación (Ley N° 20.370) del año 2009, y a la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (Ley N° 20.529), que entró en vigencia el año 2011 y cuyo objeto es “propender a asegurar una educación de calidad en sus distintos niveles (...) y propender a asegurar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad” (artículo 1°). (SAC, 2016, p.9)

¹⁴ Revolución pingüina 2006, referida a las movilizaciones de miles de estudiantes secundarios en reacción a un sistema educativo que consideraban de baja calidad y altamente inequitativo y segregado. Este evento puso la educación en el centro del debate nacional y abrió el camino para reformas estructurales al sistema educacional chileno.

A estas modificaciones institucionales cabe agregar las reformas estructurales que han comenzado a desplegarse en el sistema educativo a raíz de la Reforma Educacional. Entre ellas:

Ley de inclusión Escolar, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, el Plan de Formación Ciudadana, 15 nuevos Centros de Formación Técnica Estatales en cada región del país, Dos nuevas Universidades Estatales en Rancagua y Aysén, Ley que crea el Administrador Provisional y de Cierre, Ley corta de Gratuidad 2016 y finalmente se encuentra en el Congreso Nacional el proyecto de ley que crea el Sistema de Educación Pública. Todas estas modificaciones legales están dando origen a un nuevo sistema educativo dentro del cual el Sistema de Aseguramiento de la Calidad debe cumplir un rol y funciones específicas. (SAC, 2016, p.9)

Como se señaló anteriormente uno de los objetivos de la Reforma Educacional, “consiste en garantizar una educación de calidad para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de Chile. Su foco está en los y las estudiantes, y busca desarrollar todas sus potencialidades” (SAC, 2016, p. 5). Siendo este también el propósito fundamental que persigue el Sistema de Aseguramiento de la Calidad

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad se creó el año 2011 por medio de la Ley N° 20.529, y las instituciones que lo componen son: el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación (SAC, 2016).

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad nació con la convicción de que es imprescindible contar con una arquitectura institucional para hacer efectiva la

responsabilidad estatal de propender a asegurar una educación de calidad en todos los niveles (Ley SAC, art. 1), a partir de la concepción de la educación como un “derecho de todas las personas”¹⁵(LGE. art. 4°). Por su parte, la Reforma Educacional promueve transformaciones profundas en todos los niveles educacionales: parvulario, escolar, técnico y superior. (SAC, 2016, p.9)

Establece explícitamente la prioridad de contar con un sistema que mejore la calidad educativa entendida de modo amplio e integral, promoviendo activamente la inclusión y disminuyendo la segregación, con el objetivo de construir un país más integrado social y culturalmente (SAC, 2016).

Tanto la Reforma Educacional en marcha como el Sistema de Aseguramiento de la Calidad se fundan, además, en el enfoque de derechos, incorporado en la Constitución Política y ratificado por Chile en las convenciones Internacionales en esta materia (Declaración Universal de los Derechos Humanos y Convención de los Derechos del Niño) (SAC, 2016).

Lo anterior compromete al Estado a ser...el principal garante de los derechos humanos, debiendo adoptar todas las medidas legislativas, administrativas,

¹⁵ La Constitución Política de la República de Chile reconoce y ratifica en su artículo 5° la Declaración Universal de los Derechos Humanos, estableciendo que “el ejercicio de la soberanía reconoce como limitación el respeto a los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana. Es deber de los órganos del Estado respetar y promover tales derechos, garantizados por esta Constitución, así como por los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes”. Por su parte, la Convención de los Derechos del Niño y la Niña ratificada en 1990, nos obliga a garantizar el resguardo de los principios de no discriminación, el interés superior del niño, su supervivencia y protección, y su participación en las decisiones que los afecten en los espacios de interacción cotidiana.

presupuestarias, judiciales o de cualquier índole, de modo tal que sea posible otorgar una garantía efectiva de tales derechos en general, y del derecho a la educación en particular, entregando este marco para que las políticas públicas incluyan de manera explícita el respeto, la promoción y protección de los derechos de las personas. (SAC, 2016, p.14)

Para abordar el aseguramiento de la calidad de la educación de forma eficaz y eficiente, el SAC establece un conjunto de acciones. Entre ellas:

...define una estructura de gobernanza, establece la existencia de una Secretaría Ejecutiva, indica la formación de Gabinetes Regionales SAC y la elaboración a nivel nacional de un Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar, que tiene una vigencia de cuatro años y que orienta en sus propósitos y estructura la elaboración en cada región de un Plan. (SAC, 2016, p.14)

A todo ello se suma el esfuerzo que se realiza en Educación Parvularia con su reforma institucional:

...creación de la Subsecretaría y la Intendencia así como el aumento de la cobertura en estos niveles. No obstante, en este plan no se incorporan acciones específicas dirigidas a este ámbito, debido a que la ley que crea un Sistema de Educación Parvularia establece que se debe elaborar un plan especial para dicho nivel. (SAC, 2016, p.15)

En cuanto a la Subsecretaría de Educación Parvularia, es la entidad rectora de la política del nivel en Chile y se encuentra a cargo de diseñar, coordinar y gestionar las políticas públicas, planes y programas educativos para el ciclo de 0 a 6 años (SAC, 2016).

Esta entidad desarrolla un conjunto de procesos y estrategias clave que permitan instalar una política integral que promueva el derecho de todos los niños y niñas a una educación gratuita y de calidad y con las mejores oportunidades de aprendizaje.

Es así que la Subsecretaría de Educación Parvularia está desarrollando su accionar en:

- Institucionalidad: Ordenamiento de las funciones de la Subsecretaria, Intendencia y Agencia de calidad.
 - Cobertura: El compromiso es continuar incorporando nuevos cupos para el tramo de 0 a 4 años y la universalización de los niveles de Transición, a través de la creación de nuevas Salas Cuna y Jardines Infantiles JUNJI y Fundación Integra.
 - Calidad: Mejorar las condiciones de trabajo pedagógico y las oportunidades de aprendizaje. Su compromiso es establecer marcos normativos para el funcionamiento de jardines infantiles públicos y privados, la mejora de estándares para el funcionamiento mediante un Plan de Reconocimiento Oficial, actualizar las Bases Curriculares de Educación Parvularia, y crear un Marco para la Buena Enseñanza, todo esto en el marco de un Sistema de Acreditación de la Calidad.
- (SAC, 2016, p.17)

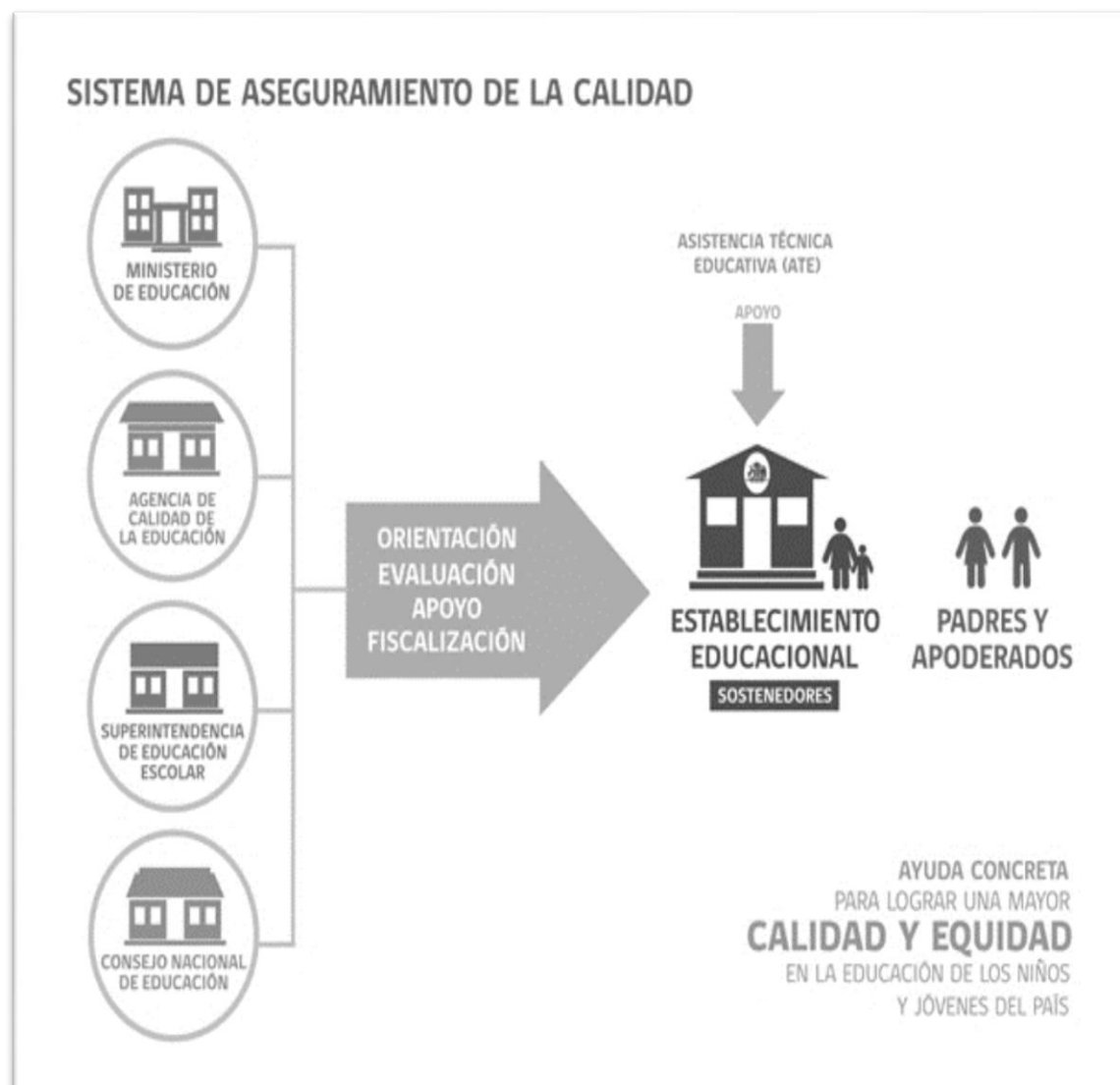


Figura 1 Sistema de Aseguramiento de la Calidad

Elaboración: SAC, 2016

2.2.2 Modelos de gestión de calidad en educación inicial Brasil, Colombia, Italia, Suecia

En las últimas décadas, a nivel internacional, distintos países han elaborado modelos de aseguramiento de la calidad, con el fin de resguardar estándares nacionales ante la creciente dispersión de proveedores privados, como también ante políticas de descentralización a nivel estatal.

En este escenario de una creciente expansión de la cobertura en el nivel de la educación parvularia, con distintos administradores, resulta imprescindible para el Estado diseñar políticas de regulación de la calidad educativa.

A nivel mundial existen distintos modelos de aseguramiento de la calidad que varían según el enfoque pedagógico-curricular, las estrategias de implementación, los ámbitos de evaluación, el involucramiento de distintas instituciones (nacional-regional-local) y actores educativos, y que han generado distintas experiencias y efectos en cada país.

Indagar sobre los diseños y resultados de los sistemas de aseguramiento en distintos lugares del mundo ofrecerá, sin duda, un acervo analítico a la hora de estudiar y perfeccionar el Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia de la JUNJI.

Para la finalidad y alcance de este estudio se presentan cinco modelos, considerando la accesibilidad de las fuentes de información respecto a las políticas y sus resultados en cada país, Modelos de Colombia, Brasil, Italia, Suecia y Fundación Integra, los dos primeros por la cercanía geográfica y las similitudes de desarrollo y cultura, que permite una visión de la educación parvularia como región, los dos siguientes por constituirse sus sistemas de educación inicial, como un referentes permanentes para la mejora educativa y finalmente

en el apartado se presenta el Modelo de Fundación integral, por la similitud que tiene esta institución con la JUNJI.

Los aspectos a considerar para su comprensión son: antecedentes generales de la educación parvularia, estructura del modelo, conceptualización de calidad educativa, propuesta pedagógica o curriculum nacional, formación de educadores y técnicos, cobertura y coeficiente técnico. Los modelos a presentar son los siguientes:



Figura 2 Modelos de aseguramiento de la calidad en educación parvularia

Fuente: Elaboración propia

Brasil

a) Antecedentes generales de la educación parvularia:

La integración formal de la educación infantil en el sistema educativo brasileño, se consolidó el año 2005 con la aprobación de la Política Nacional de “Educación de la Primera Infancia: el derecho de los niños de 0 a 6 años a la Educación” (Ministerio de Educación de Brasil, 2006, p.6).

Para la Constitución brasileña (1988) la educación conforma uno de los derechos sociales de las personas y deber del Estado y la familia (Constitución, 1988; Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, 1996 artículo 6 y artículo 227).

La educación tiene un rango de obligatoriedad de 4 años, que abarcan desde los 4 a los 17 años. La educación parvularia, para niños de 4 y 5 años es obligatoria y debe ser universalizada hasta 2016. Actualmente, en Brasil, la educación infantil va del nacimiento hasta los 5 años. (OREALC/UNESCO, 2011, p.29)

Respecto de sus características, el artículo 206 de la Constitución (1988), declara como principios de la enseñanza (Ministerio de Educación de Brasil, 2006, p.7):

- I.** La igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia en la escuela
- II.** El pluralismo de ideas y de concepciones pedagógicas, y coexistencia de instituciones públicas y privadas de enseñanza
- III.** La gratuidad de la enseñanza pública en establecimientos oficiales
- IV.** La garantía del patrón de calidad

Para entender el sistema de educación parvularia propuesto por Brasil, es necesario considerar que el país ha trabajado por una visión holística de la infancia, que enmarca cualquier iniciativa dirigida a este grupo etario dentro de la perspectiva del derecho de los niños. En este sentido, para Brasil la educación infantil y su calidad, se contextualizan en procesos mayores que la incorporan con igual importancia que otros derechos de los niños (Ministerio de Educación de Brasil, 2006).

Dentro de este conjunto de preocupaciones vinculadas a la infancia se encuentra la educación infantil y el aseguramiento de su calidad. Es decir, no se trata de un derecho o un proceso aislado sino que se debe considerar desde una mirada holística, sin perder de vista que es un elemento que tiene que coordinarse al interior de un sistema y fines mayores (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Frente a la organización de la oferta y los niveles que esta abarca la educación parvularia, el artículo 30 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1996) señala que será brindada bajo dos modalidades, considerando como criterio la edad de los niños que atienden (Ministerio de Educación de Brasil, 2006, p.8):

- Sala cunas (creche) o entidades equivalentes para niños de hasta tres años de edad.
- Centros preescolares, para los niños de cuatro a seis años de edad.

En 2009, el Ministerio de Educación promulga la Resolución n°5, la cual caracteriza a las sala cuna y los centros preescolares como:

... espacios institucionales no domésticos que constituyen establecimientos educacionales públicos o privados que educan y cuidan niños de cero a cinco años de edad en un periodo diurno, en jornada completa o parcial, regulados y supervisados por organismos competentes del sistema de enseñanza y sometidos a control social Ministerio de Educación, 2009, artículo 5, Resolución CNE/CEB 5/2009) (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.61)

La administración de estos establecimientos puede ser clasificada en las siguientes categorías (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.61):

- **Públicas:** son aquellas creadas o incorporados, mantenidas y administradas por el poder público (Federal, estatal o municipal)
- **Privadas:** son aquellas financiadas y administradas por personas naturales o jurídicas de derecho privado. Dentro de este grupo, la Ley establece que las instituciones privadas se catalogan en los siguientes tipos:
- **Particulares en sentido estricto,** lo que quiere decir que se financian y administran solo con financiamiento privado, dentro del que se contempla el pago de las familias. Se definen como aquellas que son instituidas y financiadas por una o más personas naturales o jurídicas de derecho privado que no correspondan a entidades comunitarias, confesionales o filantrópicas.
- **Comunitarias.** Son aquellas que son instituidas por grupos de personas naturales o una o más personas jurídicas, incluidas las cooperativas de profesores y alumnos que incluyan como su entidad financiante representantes de la comunidad. Además pueden recibir financiamiento público mediante convenios con las municipalidades, los Estados o con el

gobierno federal, así como con empresas privadas sin fines lucrativos. En el siguiente apartado se describen las condiciones que debe cumplir para obtener beneficios públicos.

- **Confesionales.** Son aquellas instituidas por grupos de personas naturales o una o más personas jurídicas, que profesan una orientación confesional o ideología específica. Al igual que el caso anterior pueden recibir otros financiamientos, que puede ser de origen público –en las mismas condiciones que el caso anterior- o privado.
- **Filantrópicas.** Son creadas por grupos de personas naturales o por una o más personas jurídicas con el objetivo de atender a comunidades pobres o necesitadas, sin fines lucrativos. Las instituciones privadas sin fines de lucro pueden mantenerse tanto por sus propios recursos como por medio de convenios condicionados a ciertas características –detalladas en el siguiente apartado- que pueden establecer con las municipalidades, los Estados o con el gobierno federal, así como con empresas privadas sin fines lucrativos.

(Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.61)

b) Estructura del Modelo:

Con el fin de establecer referentes claros para la organización funcionamiento de los sistemas de enseñanza en función de la calidad, el Ministerio de Educación en Brasilia divulgó el año 2006 un documento en 2 volúmenes llamado Parámetros nacionales de calidad para la educación infantil (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Estos parámetros a nivel país establecen una serie de dimensiones para la evaluación de la calidad de la educación infantil

Las dimensiones que contempla son:

1. Propuesta pedagógica de la institución
2. Relación establecida con las familias de los niños
3. Gestión de la institución, los profesores y profesionales que trabajan en la institución
4. Interacciones de profesores, directivos y otros profesionales
5. Infraestructura.

Para cada una de ella ofrece ciertos criterios para su evaluación, los que resultan en una herramienta flexible y voluntaria. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p. 63)

El marco desde el cual emergen los parámetros a evaluar dice relación con las Directrices curriculares nacionales para la educación infantil, las que establecen principios:

- **Éticos:** la valorización de la autonomía, la responsabilidad, la solidaridad y el respeto por el bien común, el medio ambiente y las diferentes culturas, identidades y singularidades),
- **Políticos:** garantía de los derechos de ciudadanía, el ejercicio de la criticidad y el respeto por el orden democrático
- **Estéticos:** la valorización de la sensibilidad, la creatividad, la alegría y la diversidad de manifestaciones artísticas y culturales.

Con el fin de asegurar la calidad de las instituciones de educación infantil de 0 y 5 años, Brasil ha generado dos tipos de prescripciones nacionales, las que deben ser adecuadas a los contextos tanto regionales como locales, ellos son: estándares e indicadores, 2006 y 2009 respectivamente. (Ministerio de Educación de Brasil, 2009)

Los estándares se configuran como amplios y genéricos puntos de partida o de llegada de referencia. En cambio, los indicadores son precisos y específicos, e implican la posibilidad de cuantificación del estándar, por lo tanto, se trata de medidas más concretas respecto a este último.

Las áreas o dimensiones consideradas en relación con la calidad de las instituciones de la Educación Infantil, como se señaló anteriormente, son:

1. Propuesta pedagógica de la institución
2. Relación establecida con las familias de los niños
3. Gestión de la institución, los profesores y profesionales que trabajan en la institución
4. Interacciones de profesores, directivos y otros profesionales
5. Infraestructura

Cada una de estas áreas o dimensiones se desglosa en estándares, que en total suman 16 y a su vez, de cada uno de ellos se desprenden afirmaciones que permiten especificarlo. (Ministerio de Educación de Brasil, 2009)

De las dimensiones propuestas surgen los Indicadores de calidad en la Educación Infantil materializado en un libro que traduce y detalla los estándares de calidad ya revisados.

Este libro preparado bajo la coordinación conjunta del Ministerio de Educación, por medio de la Secretaría de Educación Básica, de Acción Educativa, la Fundación Orsa, la Undime y UNICEF, en el contexto de un proceso democrático y participativo (Ministerio de Educación de Brasil, 2009).

Los indicadores representan una propuesta de carácter voluntario para que cada comunidad autoevalúe su calidad, es en este sentido, que Brasil presenta una política de responsabilización local, es decir, existe la posibilidad que incluso cada institución pueda ser la encargada de dar cuenta del cumplimiento de indicadores que se desprenden de los parámetros (Ministerio de Educación de Brasil, 2009).

Con este objetivo, el año 2009, el Ministerio de Educación de Brasilia divulga la propuesta “Indicadores de calidad en la educación infantil”, traducido en un modelo de autoevaluación institucional, para las salas cunas y centros preescolares, en cuyo proceso, que incluye a toda la comunidad, se detecten las fortalezas y debilidades presentes en la institución, en siete dimensiones en las que evaluar la calidad: (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.72)

- (i) Planeamiento institucional
- (ii) Multiplicidad de experiencias y lenguaje
- (iii) Interacciones
- (iv) Promoción de salud;
- (v) Espacios materiales y mobiliario
- (vi) Formación y condiciones de trabajo de los profesores y otros profesionales

- (vii) Cooperación e intercambio con las familias y participación en la red de protección social.
- (viii) una selección de ejemplos de preguntas, creadas para orientar el proceso de autoevaluación, además entrega instrucciones para elaborar el consecuente plan de mejora.

El modelo, como se señala anteriormente, se destaca por la participación de la comunidad educativa, el énfasis de la autoevaluación y es un esquema que se aplica a nivel local, asimismo sitúa la evaluación dentro una mirada amplia, desde la perspectiva de los derechos de los niños, acorde a la identidad particular de la educación infantil.

La propuesta (diseñada el año 2009) se basa en una concepción de calidad como un proceso interno, contextualizado y dinámico, enraizado y construido en la comunidad en que se desarrolla. En este marco se presenta un ciclo de mejora institucional, que se destaca por la participación democrática de la comunidad educativa en los procesos de diseño, implementación y seguimiento. El énfasis está puesto en la autoevaluación (voluntaria) y un esquema democrático que se aplica a nivel local (Ministerio de Educación de Brasil, 2009).

El proceso de construcción del modelo, contempló la organización de amplias discusiones entre diferentes estamentos de la sociedad (padres, docentes, instituciones ligadas a la educación, sociedad civil) coordinada por el Ministerio de Educación de Brasil, tendiente a acordar tanto los estándares como los procedimientos de evaluación a utilizar (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Otro elemento relevante, es la preocupación por crear y fortalecer fuentes de financiamiento específico, permanente y dirigido de manera particular a la educación

infantil. El modelo se encuentra especialmente tensionado por la ausencia de una evaluación externa y un débil apoyo de instituciones intermedias, como el municipio.

El ciclo de mejora voluntario propuesto por Brasil para garantizar la calidad en la educación infantil está compuesto por cuatro fases: (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.72)

1. Autoevaluación
2. Plan de mejora
3. Difusión de resultados
4. Seguimiento y monitoreo

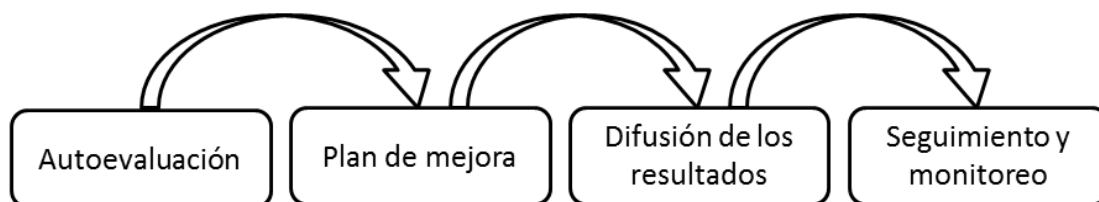


Figura 3 Ciclo de mejora de la educación infantil

Fuente: Ministerio de Educación de Brasil, 2009

- **Autoevaluación:** La aplicación del instrumento autoevaluativo busca que cada institución construya un diagnóstico en relación con la calidad de la oferta y genere propuestas coordinadas para transformarla hacia la mejora, encontrando un camino propio en función de prácticas que respeten los derechos de los niños y aporten a la consolidación de una sociedad democrática.

Este material fue elaborado para ser usado voluntariamente por instituciones de Educación Infantil y que tanto las Secretarías de Educación como los Consejos Municipales de Educación pueden promover su uso y cuidar que los resultados no se presten para la comparación entre instituciones (Ministerio de Educación de Brasil, 2009).

Cada una de las dimensiones estipuladas en el documento debe ser contrastada por medio de indicadores. El documento recomienda que este proceso se planifique y realice en el marco de una consulta participativa.

Para esto sugiere la convocatoria de los diferentes actores de la comunidad educativa (directores, profesores, familias, entre otros). Propone un proceso muy específico, en que los participantes se dividan en siete grupos, organización que permite asignar a cada uno de ellos la totalidad de los indicadores correspondientes a una de las dimensiones, en base a responder preguntas determinadas. Cada grupo tiene, por tanto, la responsabilidad de evaluar una dimensión.

El documento propone una serie de pasos a seguir para organizar el proceso de autoevaluación:

1. Presentación de la propuesta a la comunidad con explicaciones sobre la forma de trabajo con los indicadores y la división de los grupos.
2. Discusión de las dimensiones en los grupos, que consiste en la revisión de las preguntas y la asignación de un color o de un juicio sobre cada indicador.
3. Plenario, es decir, encuentro de todos los grupos de trabajo presentando las discusiones de los conflictos y consensos en cuanto a los colores atribuidos a sus indicadores y las razones.

4. Definición de los problemas principales en el plenario.

Junto con estas indicaciones se entregan directrices acerca de los materiales necesarios para llevar a cabo el proceso y se sugiere que el proceso de autoevaluación sea repetido cada uno o dos años, en el entendido que es un proceso interno de cada establecimiento como parte de un mejoramiento continuo. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.73)

- i. Evaluación externa:** No existe un modelo establecido de evaluación externa.
- ii. Plan de Mejora:** La información recogida a partir de la autoevaluación de la calidad del establecimiento de Educación Infantil como parte del ciclo de mejoramiento de la calidad incluye la elaboración de un Plan de Mejora. Para esto recomienda el uso de una tabla que contempla seis columnas: dimensión, indicador, problemas, acciones, responsables y plazo.

Modelo de Plano de Ação					
Dimensão	Indicador	Problemas	Ações	Responsáveis	Prazo

Figura 4 Modelo Plan de Mejora

Fuente: Ministerio de Educación y Secretaría de Educación Básica, 2009, p. 28

- iii. **Difusión de los resultados:** Los resultados de la autoevaluación de los establecimientos educativos son difundidos a la comunidad educativa. Para esto el documento Indicadores de calidad en la Educación Infantil (Ministerio de Educación de Brasil, 2009) sugieren un formato que considera los siete ámbitos de evaluación, los indicadores correspondientes, y se le asigna un color a cada uno según el nivel de logro.

INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Estas páginas permitem a divulgação dos resultados da autoavaliação.
Podem ainda ajudar o relator na produção do quadro-síntese.

AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL

Indicadores

- ☐ 1.1. Proposta pedagógica consolidada
- ☐ 1.2. Planejamento, acompanhamento e avaliação
- ☐ 1.3. Registro da prática educativa

Explique a cor atribuída aos Indicadores:

Figura 5 Modelo propuesto para la divulgación de los resultados.

Fuente: Ministerio de Educación y Secretaría de Educación Básica, 2009

- iv. **Consecuencias de los resultados:** Los resultados del proceso de autoevaluación y mejora son para el establecimiento, y no implican algún tipo de incentivo o sanción.

- v. **Asesoría y acompañamiento:** Actualmente, la Municipalidad como organismo encargado de la gestión y administración de las salas cunas y de los centros preescolares, es también la responsable del acompañamiento y la asistencia técnica. Esto se amplía a aquellos establecimientos de educación infantil sin fin de lucro que se encuentren en el territorio, con los cuales los Municipios pueden establecer convenios, tanto el apoyo para ampliar la oferta como la asistencia técnica. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.73)

Dada la corresponsabilidad entre las unidades territoriales establecida por la Constitución frente a la gestión e implementación del sistema de enseñanza en todos los niveles, los Municipios pueden contar con asistencia técnica para el desarrollo de sus programas de educación infantil proveniente del Estado, el Distrito Federal o la Unión. Sin embargo, los principales responsables de gestionar el acompañamiento de los establecimientos que atienden a la Primera Infancia son los Municipios (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Esta entidad tiene que generar un plan local dirigido a asegurar el cumplimiento de los derechos de la primera infancia, entre los que se encuentra la educación.

c) **Conceptualización de calidad:**

Para Brasil, la calidad es un mandato presente de manera transversal en las leyes, normativas y orientaciones vinculadas a la educación infantil. En este escenario el año 2006

el Ministerio de Educación, junto con la Secretaría de Educación Básica, publica el documento Estándares Nacionales de Calidad para la Educación Infantil, volumen I y Estándares Nacionales de Calidad para la Educación Infantil, volumen II (Ministerio de Educación de Brasil, 2006).

Con el fin de concretar las directrices establecidas en los documentos citados, el año 2009, las mismas entidades dan a conocer el libro Indicadores de calidad en la Educación Infantil (Ministerio de Educación de Brasil, 2009).

Este documento pone a disposición de las salas cuna y centros preescolares un sistema de autoevaluación de la calidad, mediante un proceso abierto que involucra a la comunidad. De estos escritos es posible desprender características y énfasis del concepto de calidad que subyace al modelo brasileño, a pesar que no contempla una definición explícita de este constructo.

En este marco, un primer elemento a destacar son los valores sociales esenciales sobre los que se sustenta la concepción de calidad del país:

- a) La diversidad
- b) El respeto al medio ambiente
- c) El desarrollo de una cultura de la paz
- d) La búsqueda de relaciones humanas más solidarias.

(Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015)

Además, distinguen cuatro pilares sobre los que fundamenta la construcción de la calidad:

- i.** La concepción de niño y de pedagogía para la educación infantil
- ii.** Los debates sobre la calidad de la educación en general y el debate específico en el campo de la educación de niños entre 0 y 6 años
- iii.** Los resultados de investigaciones recientes
- iv.** La calidad desde la perspectiva de la legislación y de la actuación de los órganos oficiales del país.

(Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.65).

Respecto a la concepción del niño, el escrito señala que se entenderá al niño desde que nace como: “ciudadanos de derechos, individuos únicos y singulares, seres sociales e históricos, seres competentes, productores de cultura e individuos humanos” (Ministerio de Educación de Brasil, 2009).

Además se destaca que los niños/as se encuentran en una fase de sus vidas en las que dependen de los adultos, tanto en el cuidado como en la educación, acciones indisolubles durante la primera infancia. Esto conlleva que son los adultos los llamados a hacerse cargo de la satisfacción de las necesidades físicas y psicológicas de los niños.

En cuanto a la pedagogía para la educación infantil, de acuerdo al Ministerio de Educación y a la Secretaría de Educación Básica (2006), refiere que un servicio de calidad debiera apoyar a los niños en sus iniciativas espontáneas e incentivarlas al juego, la expresión de su interior, el movimiento al aire libre, al desarrollo de la imaginación y la curiosidad.

Además, considera como meta ampliar los conocimientos en dos tópicos esenciales: la naturaleza y la cultura. Para lograr esto, se requieren estrategias pedagógicas apropiadas, enmarcadas en una diversidad de actividades, en las que se considere tanto el grupo de pares

como el adulto, en un marco de mayor amplitud, en cuanto no perder de vista que los niños forman parte de la sociedad (Ministerio de Educación de Brasil, 2006).

Esta constatación trae como consecuencia una serie de derechos (Ministerio de Educación de Brasil, 2006, p.19) tales como:

- Dignidad y respeto
- Autonomía y participación
- Felicidad, placer y alegría
- Individualidad, tiempo libre y convivencia social
- Diferencia y semejanza
- Igualdad de oportunidades
- Conocimiento y educación
- Profesionales con formación específica
- Espacios, tiempos y materias específicas

Asimismo los documentos aluden a la definición de calidad realizada Peter Moss (2000) (Ministerio de Educación de Brasil, 2006), quien señala que la calidad es un concepto relativo, basado en valores, que requiere un proceso de definición participativo y democrático, por lo que se transforma en un proceso dinámico, continuo, que requiere revisiones y que nunca llega a un enunciado definitivo.

Además, menciona a Anna Bondioli (2004, p. 13-14), citada en (Ministerio de Educación de Brasil, 2006), representante de los educadores de Reggio Emilia, Italia, quien establece que la calidad tiene una naturaleza transaccional, participativa, auto-reflexiva, contextual y plural, y que es un proceso de naturaleza transformadora.

A partir de los aportes de estos referentes, Moss y Bondioli, Brasil destaca cuatro características que la definición de calidad para la educación infantil debería contemplar, las que se manifiestan en las siguientes características:

1. Ser un concepto construido socialmente, sujeto a constantes negociaciones
2. Depender del contexto
3. Basarse en los derechos, necesidades, demandas, conocimientos y posibilidades
4. La definición de criterios de calidad se encuentra constantemente tensada por estas diferentes perspectivas. (Ministerio de Educación de Brasil, 2006, p.24)

En este marco, de manera específica para la educación infantil, señalan que la definición de calidad resulta dependiente de diversos factores, entre los que destaca los derechos de la mujer y la responsabilidad colectiva con la educación de los niños pequeños. Ambos factores situados dentro de un marco mayor en el que se define la calidad para el sistema, que incluye otros elementos a considerar, tales como: (Ministerio de Educación de Brasil, 2009, p.14)

- Los valores en los que las personas creen.
- Las tradiciones de una cultura particular.
- Los conocimientos científicos sobre cómo los niños aprenden y se desarrollan.
- El contexto histórico, social y económico en el que opera la institución.

A partir de las características y de los factores considerados relevantes por Brasil para establecer la definición de calidad, se desprende que el proceso de evaluación y

determinación de la calidad de una institución específica debe ser “participativo y abierto, siendo importante en sí mismo, ya que permite la reflexión y la definición de la propia manera de mejorar las instituciones de trabajo educativo y social” (Ministerio de Educación - Secretaría de Educación Básica, 2009, p.14).

Por otra parte, el concepto de calidad en la educación infantil debe ser alimentado por los resultados de investigaciones nacionales e internacionales, los que permiten generar estándares e indicadores para la evaluación de la calidad. Este aspecto, se encuentra más específicamente vinculado con los factores que inciden en la organización de un mejor servicio (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.67).

Al respecto los documentos señalan que los estudios en este ámbito se caracterizan por utilizar grandes muestras de niños y poseer un carácter longitudinal, buscando aislar los elementos que inciden en logros futuros, por ejemplo, resultados en pruebas cognitivas y de aprendizaje. Sin estar exentas de críticas, como la imposibilidad de aislar la influencia de la familia y de la sala cuna y/o de los centros infantiles (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Se rescatan ciertos factores, más o menos consensuados:

- i.** Necesidad de complementar los cuidados y la educación entre la familia y la escuela, lo que implica una comunicación permanente y fluida entre ambos espacios.
- ii.** El tamaño de los grupos de niños, es decir, la relación entre niño/adulto.
- iii.** La cualidad de las interacciones entre adultos y niños.

- iv. La preparación específica de los educadores en educación infantil.
- v. Que la educación infantil resulta más esencial o tiene una mayor ‘ganancia’ mientras menor sea el nivel socioeconómico de la familia.

(Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.67)

Por lo tanto es posible destacar respecto de la definición de calidad de la educación infantil, que Brasil reconoce una dimensión histórica, rescatando los diferentes debates que se han generado en su trayecto de desarrollo. Por otra parte, subraya el aspecto contextual, el dinamismo y el consenso necesario para la construcción de una definición y operacionalización de la calidad, que se edifica con participación de los diferentes actores de la comunidad (Ministerio de Educación - Secretaría de Educación Básica, 2009).

En síntesis, la calidad en la educación infantil es entendida como equidad, en un marco de respeto a la diversidad cultural y étnica y la consideración de las realidades locales y regionales, implica procesos participativos y la superación de criterios establecidos unívocamente por grupos cerrados (Ministerio de Educación - Secretaría de Educación Básica, 2009).

Por lo tanto, se trata de un proceso educativo vivido en las instituciones, en el que se otorga un papel central a elementos tan variados como la preparación del educador, las interacciones generadas en el espacio educativo, al coeficiente y a la generación de un fuerte vínculo familia-institución educativa (Ministerio de Educación - Secretaría de Educación Básica, 2009).

d) Propuesta pedagógica o Currículum Nacional:

El año 2009, el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación y la Secretaría de Educación Básica, por medio de la Resolución N°5, fijan las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015)

Este documento indica,

... que las propuestas pedagógicas de la Educación Infantil deben considerar que el niño, centro de su planificación curricular, es sujeto histórico y de derechos que, en las interacciones, relaciones y prácticas que vive cotidianamente, construye su identidad personal y colectiva, juega, imagina, fantasea, desea, aprende, observa, experimenta, narra, cuestiona y construye significados sobre la naturaleza y la sociedad, produciendo cultura (Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación y Secretaría de Educación Básica, artículo 4, 2009).

Además, existen directrices curriculares generales que abarcan esta fase etaria, en referencia a poblaciones que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad: indígenas, afro-brasileños, mujeres y población rural (Ministerio de Educación de Brasil, 2009).

Sumado a lo anterior, a nivel local se deben crear las Propuestas Pedagógicas o Proyecto Político Pedagógico de la red municipal (los municipios pequeños pueden elaborar una propuesta común para las instituciones pertenecientes a su territorio convocando a los

actores educativos de la comunidad) (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

El Municipio actúa como entidad responsable de su construcción con el concurso de la comunidad educativa, el personal, los niños, padres y personas de la comunidad que puedan participar. A diferencia de la Propuesta Pedagógica, el Proyecto Político Pedagógico incluye un análisis político de la institución y su relación con la comunidad (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Por tanto, se trata de una apuesta curricular de baja estructuración, ya que se espera que sea la comunidad educativa y otros interesados, coordinados por los profesores y otros actores, quienes levanten una propuesta considerando tanto las orientaciones curriculares nacionales y locales como el contexto de los niños y sus familias. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.64)

e) Formación de educadores y técnicos, cobertura y coeficiente técnico.

El nivel de formación docente para los educadores que se desempeñan en la educación infantil en el sector público debe alcanzar el grado de licenciatura. Este se obtiene tanto en universidades como institutos de formación superior, en programas que tienen una duración entre 3 y 4 años (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Esta preparación incluye un ciclo de formación dividido en formación general y práctica o experiencia profesional. Es importante destacar la existencia de una tendencia a que los profesionales de la educación que se desempeñan en los diferentes niveles se rigen

por regulaciones semejantes, equiparándose en formación y condiciones, especialmente en enseñanza obligatoria (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Una de las acciones que muestran la preocupación de Brasil por lograr una adecuada atención de los niños, es la implementación de la política llamada Plan Nacional de Formación de Profesores, dirigida a 600.000 docentes en ejercicio que no poseen la formación estipulada por la ley o que enseñan en un área diferente de la que fueron licenciados. A esto se suman programas de posgrado para profesores titulados (Magister, Doctorados, cursos de especialización, de perfeccionamiento y entrenamiento). Además, existe la Fundación de Coordinación de Perfeccionamiento del Personal del Nivel Superior (CAPES), cuya tarea principal es actuar como agencia reguladora de la formación docente a nivel nacional. En este contexto, su función central es dar “organicidad a las políticas, acciones y programas gubernamentales para la formación y profesionalización de los profesores”. (Ruiz, 2013, p.235)

Respecto de la cobertura, en niveles de sala cuna y centros preescolares, el Censo de Educación 2012 señala que esta alcanza un 21.9% y 82.2%, respectivamente (Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), Ministerio de Educación, Dirección de estadísticas educacionales.

La distribución en relación a la dependencia administrativa de los establecimientos posee el mismo patrón en sala cuna y en preescolar: la mayoría de los centros que atienden a los niños y niñas corresponden a entidades municipales, en segundo lugar, a espacios de administración privados. Los centros de administración Federal y Estatal, conforman un

grupo minoritario dentro de la totalidad de la oferta educativa (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Respecto al coeficiente técnico, el número de niños por profesor o educador de acuerdo a la edad, cuando se trata de niños de hasta 2 años, se establece que cada educador debe estar a cargo de 6 a 8 niños. Si se trata de niños de hasta 3 años, el coeficiente es 15 niños (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Por último, entre 4 y 6 años se considera un máximo de 20 niños por profesor o educador. Cabe resaltar que muchos municipios y estados tienen resoluciones propias acerca de este tema, sin embargo, las cifras entregadas conforman un piso mínimo a respetar (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Colombia

a) Antecedentes generales:

La Constitución política colombiana (1991) reconoce la educación como un derecho y señala su obligatoriedad entre los cinco y los quince años de edad, abarcando un año de educación parvularia y nueve de educación básica (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015).

La gestión del sistema educativo se enmarca en las directrices de esta constitución Colombia se compromete en un proceso de descentralización, el cual busca acercar la toma de decisiones al ciudadano, quien puede incidir sobre la calidad y oportunidad de los

servicios sociales, entre los que se cuenta el educativo (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015).

La organización del sistema educativo, de acuerdo a la Ley 115, considera cuatro niveles: educación preescolar, educación básica, educación media, educación superior. La educación preescolar corresponde a la impartida a los niños y niñas menores de seis años, y abarca tres años: pre-jardín (3 años), jardín (4 años) y transición (5 años). Solo el último –transición o grado 0°- es obligatorio para las entidades públicas (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.87)

En cuanto a la modalidad del servicio la educación inicial puede ser ofrecida por establecimientos oficiales y no oficiales. La decisión acerca de su existencia y funcionamiento recae en las necesidades detectadas por la entidad territorial correspondiente, la que generalmente se trata de un municipio (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Existen cuatro tipos de servicios:

- 1) **Modalidad Familiar:** Se dirige a mujeres gestantes, madres lactantes, niñas y niños hasta los dos años de edad. También puede incluir casos de atención en zonas rurales o dispersas, que por su ubicación se les dificulte acceder a los Centros de Desarrollo Infantil. Esta modalidad se centra en el fortalecimiento de vínculos afectivos de las niñas y los niños con sus familias o cuidadores. Se realiza bajo dos actividades principales: (i) Encuentros educativos en el hogar, de periodicidad mensual; y (ii) Encuentros Educativos Grupales, que se llevan a cabo por media jornada al menos una vez a la

semana, en instalaciones específicas y con sesiones separadas para adultos y niños/as.

- 2) **Modalidad institucional Centros de Desarrollo Infantil (CDI):** Se atiende de manera gratuita a niños y niñas entre 0 y 5 años. Los centros son administrados por las entidades territoriales correspondientes, la que generalmente corresponde a una municipalidad. Estos organismos pueden administrar directamente o utilizar operadores para la gestión de los Centros de Desarrollo Infantil. Se trata de personas naturales o jurídicas que se adjudican una licitación para manejar uno o varios establecimientos.
- 3) **Jardín Privado:** La administración privada debe solicitar permiso a la entidad territorial correspondiente para iniciar su funcionamiento. Además, esta entidad debe autorizar el monto que desea cobrar a los padres por el servicio educativo, cantidad que se somete a revisión anual.
- 4) **Nivel transición o grado 0°:** Corresponde a enseñanza obligatoria, este se imparte por ley dentro de la oferta que contemplan las escuelas. Es decir, las escuelas oficiales (58%10 de la matrícula) y no oficiales (42% de la matrícula) que ofrezcan solo enseñanza primaria o primaria y secundaria, deben contar con este nivel.

(Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.89)

En el año 2007 la Política Pública de la Primera infancia estableció principios orientadores que se enmarcan en la perspectiva de derechos y de protección integral y en el Sistema de Protección Social como el instrumento del Estado para garantizar estos derechos. Con el objeto de concretar los fines propuestos en las directrices identificadas, se elabora el

programa “De cero a siempre”, considerado como una estrategia nacional de atención integral a la primera infancia (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015).

Uno de los aspectos relevantes que puntualiza el programa “De cero a siempre” es la implementación de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad, liderado por el Ministerio de Educación Nacional, cuyos fines son disminuir la brecha en la equidad y alinear la oferta educativa para preescolar, garantizando que todos los niños y niñas menores de 5 años, sin importar sus variables de adscripción, reciban una atención integral de calidad en función de sus derechos (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015).

El Ministerio de Educación Nacional es responsable de definir criterios y estándares para la prestación de servicios en diferentes entornos (familiar, comunitario e institucional).

En este marco, se considera el diseño e implementación de procesos de inspección, monitoreo y control en las entidades territoriales, de acuerdo a las competencias institucionales que le corresponden a cada sector del Estado.

Para lograr estos fines se utiliza una plataforma de asistencia técnica estatal, que acompaña y asesora a cada entorno para el cumplimiento de sus compromisos de mejoramiento de la calidad. Se trata de un equipo especializado, integral y articulado con los equipos departamentales y municipales, en contacto con los actores y las instituciones presentes en los territorios (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Los componentes considerados para la evaluación de la calidad para la primera infancia en este escenario son:

- Proceso educativo

- Ambientes educativos
- Salud y nutrición
- Familia y comunidad
- Talento humano
- Gestión administrativa y financiera

Dichos componentes corresponden, a su vez, a las dimensiones en las que organizan los estándares de calidad. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015)

La implementación del proceso es de largo aliento y considera la triangulación de la información desde los centros mediante la autoevaluación y evaluadores estatales externos, a partir de lo cual se genera consensuadamente un plan de mejora y se procede a su ejecución por parte de la institución, y a su monitoreo y evaluación de parte del evaluador externo estatal, para finalmente, lograr una acreditación. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015)

b) Estructura del modelo:

Colombia cuenta con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Prestación del Servicio de Atención Integral a la Primera Infancia (SACPI) en respuesta a los compromisos de una agenda global. Para ello cuenta con un marco normativo nacional conformado por el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098: 2006), la Política pública Nacional por la

Primera Infancia: ‘Colombia por la Primera Infancia’ y al Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

De acuerdo a estas disposiciones, y en respuesta a la necesidad de marcos normativos nacionales que expliciten formal y claramente mecanismos para la atención integral, Colombia toma la decisión política de invertir en capital humano a edades tempranas, bajo dos supuestos principales: la importancia de la inversión en esta fase etaria ya que genera el mayor retorno y la necesidad de enfatizar en los componentes educativos, ya que la primera infancia resulta un momento clave para el desarrollo y el aprendizaje. (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia , 2014)

En este contexto, el país elabora planes globales de desarrollo, con fuerte y estable inversión estatal y territorial, a las que se acompaña con dispositivos que aseguren el logro de los resultados esperados, es decir, políticas de calidad. Al respecto el Plan Nacional de Desarrollo, contempla la elaboración de un sistema de tratamiento integrado de información, aseguramiento de la calidad vigilancia y control.

Por lo tanto, la política de aseguramiento de la calidad para las estrategias dirigidas a la primera infancia, dada su prioridad y alta inversión, requieren procesos formales para contralorar que avanza hacia los logros esperados, tanto en cobertura, como en el desplazamiento desde un eje de cuidado a un centro en lo educativo, generando un modelo que contempla el ciclo de mejora:

- Autoevaluación
- Supervisión y asesoría permanente

Es así como la implementación de este proceso, basado en un control y apoyo permanente, resulta un componente esencial para el sistema educativo colombiano. Para las modalidades de Atención Integral a la Primera Infancia, amparadas en la ‘Estrategia de Cero a Siempre’.

...este proceso se realiza bajo el modelo SACPI, liderado por el Ministerio de Educación Nacional. La implementación del proceso considera la triangulación de la información desde los centros mediante la autoevaluación y evaluadores estatales externos, a partir de lo cual se genera consensuadamente un plan de mejora y se procede a su ejecución por parte de la institución, en cualquiera de sus modalidades, posteriormente a su vigilancia y control, de parte de la asistencia técnica (evaluador externo estatal), para finalmente, lograr una acreditación. Esta evaluación abarca las modalidades públicas, excluyendo los centros privados. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.101)

En el caso de la modalidad institucional, la evaluación se realiza en la visita inicial o de apertura del Centro de Desarrollo Infantil y en la visita de seguimiento de acuerdo al cronograma establecido por la Dirección de la Primera Infancia de la entidad territorial (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Para la modalidad familiar, la evaluación se aplica en los encuentros grupales y en la visita inicial a la sede administrativa y en la visita de seguimiento planificada por la Dirección de la Primera Infancia de la entidad territorial correspondiente (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Las dimensiones evaluadas se relacionan directamente con los componentes y los estándares que de estos se desprenden.

Estas corresponden a:

1. Familia, comunidad y redes
2. Salud y nutrición
3. Proceso pedagógico
4. Talento humano
5. Ambientes educativos y protectores
6. Administrativo y gestión

(Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 2014)

El diseño e implementación de la ‘Estrategia de Cero a Siempre’ debido a la magnitud y alcance, contempla una planificación de largo plazo, abarcando entre los años 2013 y 2019.

El modelo considera las siguientes etapas:

- **Autoevaluación:** En base a los estándares de calidad descritos y por medio de un formulario, los establecimientos identificarán sus fortalezas y debilidades. Para este proceso el Ministerio de Educación Nacional ha generado variados documentos agrupados en la Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de una atención integral.

Se espera que la autoevaluación sea un proceso comunitario y participativo, guiado por preguntas clave presentes en las guías elaboradas por el Ministerio de Educación Nacional, directrices en las cuales además se sugieren los medios de verificación y las tareas para la consecución de cada estándar. La información recopilada durante el proceso debe ser presentada al Consejo Directivo, en el cual están representados padres, estudiantes y exalumnos; una vez que este documento es conocido por la comunidad, este Consejo se vuelve a citar, para que se apruebe la autoevaluación.

- **Evaluación externa:** Según los referentes de calidad y la información recabada por el proceso de autoevaluación, los profesionales de apoyo¹⁶, realizan un proceso de validación externa, tendiente a identificar los elementos a mejorar, con el apoyo de la Guía de visita de supervisión de los Centros de Desarrollo Infantil y Guía de visita de supervisión de la modalidad familiar, disponible la página web del Ministerio de Educación Nacional.

Estos dos formularios fueron elaborados por la Dirección de Primera Infancia y ambos tienen como objetivo brindar orientaciones para la verificación del cumplimiento de estándares en la modalidad correspondiente por parte de los prestadores de servicios que operan la Estrategia de Cero a Siempre. En el caso de los Centros de Desarrollo Infantil se aplican en la visita inicial anual o en la visita de apertura y en las visitas de seguimiento, programadas de acuerdo al cronograma de la entidad territorial.

¹⁶ Personal perteneciente a la División de Primera Infancia de cada entidad territorial, las que generalmente corresponde a un Municipio

En cambio, el formulario correspondiente a la modalidad familiar se aplica en los encuentros grupales y en la visita inicial a la sede administrativa y en la visita de seguimiento de acuerdo al cronograma establecido. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Estos instrumentos tienen un formato similar, se trata de una planilla Excel, que contempla tres columnas: estándar a verificar, fuentes de verificación y criterios de evaluación (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Esta última columna despliega tres criterios: no cumple, cumple parcialmente y cumple totalmente, descrito en rubrica (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Además de lo anterior, la Guía de supervisión para la modalidad familiar cuenta con un formato de consolidación de la información, en el cual el visitador debe resumir los resultados alcanzados por estándar. En caso que corresponda a ‘No cumple’ o ‘Cumple parcialmente’, debe describir la necesidad de mejora, las acciones y soportes requeridos para su implementación y el tiempo de cumplimiento (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

No existe información acerca del puntaje final de la evaluación o si esto conlleva algún tipo de ordenación de los Centros de desarrollo infantil o de Modalidad familiar.

- **Plan de Mejoramiento:** A la luz de las fases anteriores, los validadores externos y los prestadores de servicio acuerdan el Plan de mejoramiento, que guiará su acompañamiento, la inspección y vigilancia del servicio. No existe

información explícita sobre la duración del plan, sin embargo, se infiere que los plazos tienen relación con el cronograma propuesto por la entidad territorial.

- **Difusión de los resultados:** Los resultados se difunden al centro, comunidad educativa, y se ponen a libre disposición del público a través de la web. No existe un objetivo explícito, más que los énfasis de la Ley para la realización del proceso.
- **Consecuencias:** Si un operador de un Centro de Desarrollo Infantil concesionado no cumple con las solicitudes de mejora de la entidad territorial, puede perder la licitación o no acceder a la acreditación del servicio educativo prestado. No hay información explícita en relación en ambas modalidades en cuanto a las consecuencias de una evaluación con resultados negativos o inferiores a lo esperado. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.108).

La política que da origen al Modelo colombiano define un acompañamiento vinculado a las modalidades en las que se desarrolla la atención integral de la primera infancia, en base a los estándares establecidos en los componentes propuestos. Los encargados del proceso de acompañamiento son las entidades territoriales.

El acompañamiento puede ser realizado por el personal de la División de Primera Infancia o por prestadores externos, grupo conformado por universidades, organizaciones no gubernamentales u otras organizaciones, que pactan con la entidad territorial estos servicios.

De acuerdo a los resultados de la autoevaluación y de las visitas de supervisión, se acuerda el proceso de acompañamiento, relacionado con las necesidades del establecimiento.

No existe información para determinar en qué consiste el acompañamiento, solo que se realiza vinculado a los resultados de la autoevaluación y de las visitas de la entidad territorial. Por lo tanto, es esta última entidad, generalmente corresponde a un municipio, la responsable de monitorear la concreción de la estrategia en sus diferentes fases: diagnosticar, planificar, implementar y evaluar el programa, acompañando a ambas modalidades en sus procesos de mejora (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Para lograr estos fines se utiliza una plataforma de asistencia técnica estatal, que asiste y asesora a cada entorno para el cumplimiento de sus compromisos de mejoramiento de la calidad. Se trata de un equipo especializado, integral y articulado con los equipos departamentales y otros municipios, en contacto con los actores y las instituciones presentes en los territorios (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia , 2014).

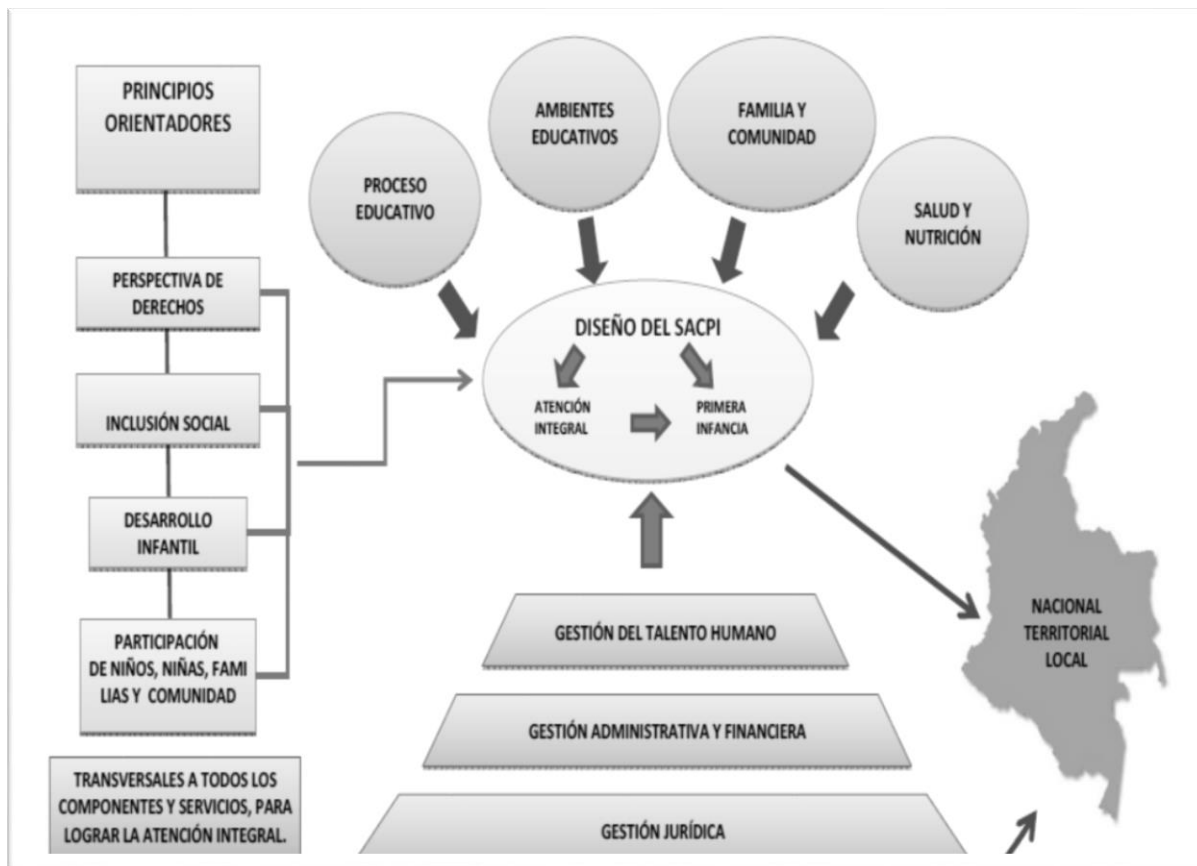


Figura 6. Diseño y conceptualización de la estrategia de Cero a Siempre

Fuente: Ministerio de Educación Nacional

c) Conceptualización de calidad educativa:

En el caso de la iniciativa que se desprende de la Política Nacional de la Infancia (2007), ‘Estrategia De Cero a Siempre’, la calidad es definida de manera explícita como:

Un proceso dinámico, que se construye de manera permanente y contextuada, dirigido a garantizar y promover el desarrollo armónico e integral de las niñas y los niños a través de acciones planificadas, continuas y permanentes encaminadas a asegurar que en cada uno de los escenarios donde son atendidos y en los que

transcurre su vida, existan las condiciones humanas, materiales y sociales que lo hagan posible. (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia , 2014)

La propuesta de la ‘Estrategia de Cero a Siempre’ operacionaliza el concepto de calidad en la definición de estándares e indicadores organizados en torno a seis componentes, que permiten valorar la calidad tanto de la modalidad institucional como familiar, detallados en el documento Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia , 2014).

Estos son:

1. Familia, Comunidad y Redes
2. Salud y Nutrición
3. Proceso Pedagógico
4. Talento Humano
5. Ambientes Educativos y Protectores
6. Administrativos y de Gestión

(Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 2014)

El proceso de definición y construcción de estos referentes fue guiado por el Ministerio de Educación en dos esferas:

1. Una mesa técnica de calidad, al amparo de la Comisión Intersectorial Primera Infancia, a partir de la cual surgen las indicaciones particulares para cada componente

2. Los encuentros de validación de los estándares, que se llevaron a cabo en quince entidades territoriales y actores vinculados a la atención integral a la primera infancia.

Cabe señalar que tanto la Modalidad Institucional la Modalidad Familiar, comparten los estándares según componentes, pero éstos tienen una redacción distinta adecuada a cada espacio (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 2014).

d) Propuesta pedagógica o curriculum nacional:

La resolución 2343 de 1996, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia adopta un diseño para el currículum nacional, estableciendo indicadores de logro para la educación formal, proporcionando elementos conceptuales que constituyen el núcleo común del currículo en las instituciones, considerando las dimensiones del desarrollo humano. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015)

Igualmente la resolución 2343 de 1996, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia este documento, define la educación inicial como “la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015)

Los objetivos específicos que se declaran para la educación inicial son:

1. El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía.

2. El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas.
3. El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje.
4. La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria.
5. El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia.
6. La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos.
7. El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social.
8. El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento.
9. La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio.
10. La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud.

(Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015)

Con el fin de concretar estas directrices, el Ministerio de Educación Nacional ha publicado, dentro de la Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, cinco documentos que contienen documentos para el

desarrollo del arte, el juego, la literatura y la exploración del medio en la educación inicial. Además se incluyen dos documentos relacionados con el sentido de la educación inicial y el proceso de seguimiento que se realiza a cada niño en el marco de la atención integral (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Asimismo dentro de los componentes propuestos para la articulación de los estándares en la ‘Estrategia de Cero a Siempre’, existe uno relacionado específicamente con los aspectos educativos:

Proceso Pedagógico. Este componente está compuesto a su vez por seis estándares (del 24 al 29). Los estándares del componente Procesos Pedagógicos se refieren a la existencia de un modelo pedagógico, a las prácticas pedagógicas intencionadas, a las acciones de cuidado con las niñas y los niños para promover bienestar, seguridad y buen trato; al seguimiento del proceso de desarrollo de los niños y niñas; y al desarrollo de la reflexión pedagógica grupal. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.100)

Es decir, este componente hace referencia a las prácticas pedagógicas y de cuidado para el desarrollo infantil en el cuadro del proyecto pedagógico determinado por las modalidades. Se trata de una propuesta flexible, construida de manera colectiva, en permanente retroalimentación por parte de los diferentes actores de las modalidades (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

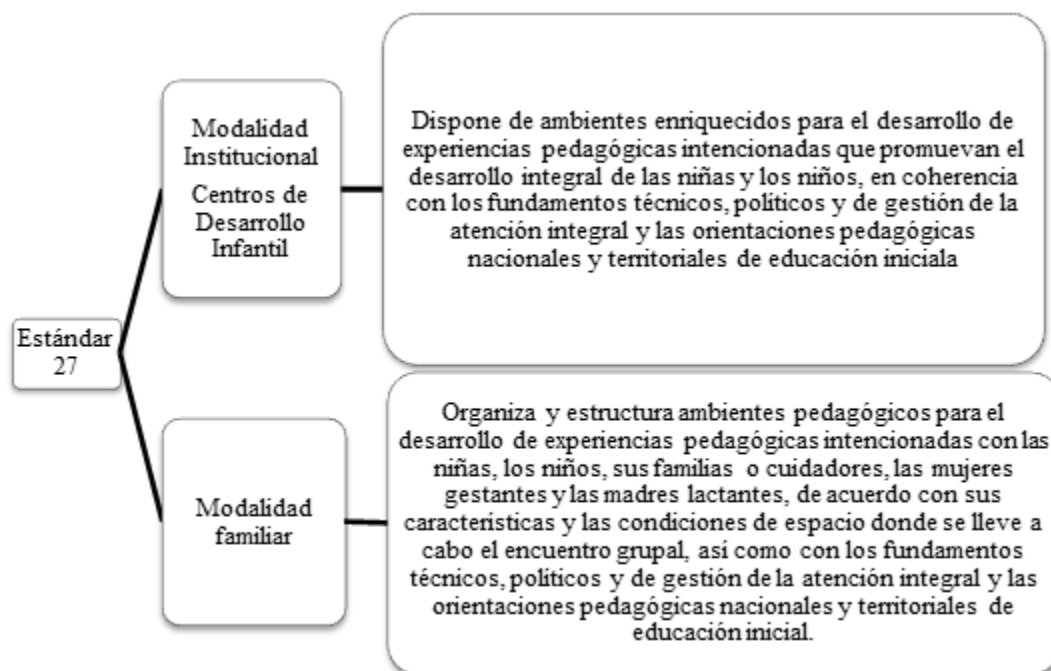


Figura 7 Ejemplo Evaluación Estándar 27

Fuente. Elaboración propia en base a información del ministerio de Educación de Colombia

e) Formación de educadores y técnicos, cobertura y coeficiente técnico.

En el país existe una gran heterogeneidad tanto en la formación como en los títulos profesionales y licenciaturas del personal que trabaja en la modalidad institucional y familiar implementado para la educación inicial, con el fin de abarcar la atención integral de la primera infancia (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Tanto en la modalidad institucional como en la modalidad familiar deben contar con los siguientes cargos: coordinador, auxiliar administrativo, maestros, auxiliar pedagógico, profesional de apoyo psicosocial, profesional de apoyo en salud, auxiliar de servicios generales y auxiliar de cocina (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Se debe garantizar que por cada 50 niñas y niños atendidos, se cuente al menos con un profesional en educación, el cual puede desempeñarse como coordinador o docente. Además se indica que,

...en las zonas en las que no se cuente con el personal suficiente o con las características requeridas en los perfiles de cargo, las Secretarías de Educación Municipal pueden realizar homologaciones de perfil, de acuerdo a las directrices establecidas para ello, en las Guías publicados por Ministerio de Educación Nacional, durante el año 2014,...específicamente en la Guía 51: Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad institucional de educación inicial y Guía 52: Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad familiar de educación inicial. (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia , 2014)

Un asunto relacionado con este punto son las condiciones de trabajo a las que acceden los educadores/as de párvulos en Colombia.

Para la descripción es necesario establecer diferencias en relación al sector al que se dedican. En el caso de los profesionales y técnicos que participan del grado 0° o nivel transición, estos ingresan a la carrera docente mediante concurso nacional y reciben sueldos acordes a su grado en el escalafón docente determinado por la formación académica, salvo asignaciones por zonas de riesgo o muy alejadas, a lo largo del territorio (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Estos docentes pasan a ser servidores públicos de régimen especial de acuerdo a lo establecido en el Estatuto Docente (Decreto-Ley N°2277, 1979) y al Estatuto de

Profesionalización docente (Decreto 1278 de 2002). La fuerza laboral del sector privado, se rige por las normas del Código de Trabajo colombiano. (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia , 2014)

Italia (Reggio Emilia)

a) Antecedentes generales.

La educación en Italia es obligatoria desde los 6 a 16 años de edad, y se divide en cinco etapas: Pre-escolar (scuola dell'infanzia), la escuela primaria (scuola Primaria), la escuela secundaria inferior (scuola secondaria di primo grado), superior escuela secundaria (scuola di secondaria secondo grado) y la universidad (Università). Italia tiene ambos sistemas de educación pública y privada. (Red Educativa Mundial REDEM, 2016)

La educación primaria y secundaria es financiada prácticamente de manera pública, solo un porcentaje menor al 5% es pagado de manera privada. La educación es obligatoria desde la edad de 6 años a los 16, ciclo que termina con la obtención de un título de estudios. Los tres pilares del sistema educativo italiano son la gratuidad y la obligación escolar, el concepto de derecho a la educación y la participación de todos los actores de la enseñanza en el proceso educativo de los niños/as. (Red Educativa Mundial REDEM, 2016)

La educación inicial es provista por el sector municipal, nacional y privado, y se organiza en dos tramos:

- Centros de días, para niños de cero a tres años de edad (asili-nido).
- Centros preescolares, para niños de 3 a 6 años (scuole dell' infanzia, anteriormente llamada "scuola materna").

(Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.186).

Las escuelas de párvulos o nido, que no forman parte del sistema educativo, cumplen una función educativa, establecida desde la planificación central en 1971 y su oferta pública es gestionada directamente por las municipalidades, en concordancia con los criterios definidos a nivel regional.

El segundo grupo de edad de 3 a 6 años, es atendido en la scuola dell'infanzia. Esta forma parte del sistema educativo, por tanto, se encuentra bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación, Universidad e Investigación. (MIUR, 2015)

Las instituciones que imparten la educación preescolar pueden ser financiadas por el Estado o por instituciones privadas. Aunque la escuela preescolar para niños entre 3 y 6 años no es obligatoria, en los últimos años, el Estado ha adoptado una política de generalizar el servicio, creando instituciones de educación parvularia en las zonas del país que presentaban escasa o nula oferta (MIUR, 2015)

Cabe señalar que analizar la realidad de Italia, obedece al interés de revisar con mayor detención el caso de Reggio Emilia debido a que su propuesta innovadora en regularmente

es consultada y utilizada como referente del proceso educativo que se desarrolla en las unidades educativas de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Respecto a la propuesta del municipio de Reggio Emilia, que tiene sus orígenes después de la segunda guerra mundial. Dada la destrucción provocada por la guerra, las mujeres debieron salir a trabajar y, a la vez, gestionar los espacios para el cuidado de sus hijas e hijos. En tanto, el profesor Loris Malaguzzi tuvo conocimiento de este movimiento de mujeres, y quiso ser parte de él, colaborando con estos espacios educativos auto gestionados. (Hoyuelos, 2006)

Con el tiempo, la propuesta se fue replicando a otros municipios, siempre con el apoyo y orientación de Malaguzzi.

Desde 1967, el municipio comenzó también a acoger los requerimientos de municipalización de todas aquellas escuelas que, después de la guerra, habían sido creadas por iniciativa popular, dando vida así a una red de servicios educativos bajo la guía pedagógica del profesor Loris Malaguzzi, quien, por muchos años, dirigió, orientó y animó la experiencia (hasta 1994, año de su fallecimiento) (Hoyuelos, 2006).

...después de un sinnúmero de cambios de orden administrativo, la educación infantil está administrada desde octubre del 2003 por una entidad llamada Istituzione (Scuole e nidi D'infanzia Istituzione del comune de Reggio Emilia, 2009).

La Istituzione es un ente específico del gobierno local con autonomía pedagógica y administrativa, con un presupuesto independiente y que tiene su propio órgano directivo nombrado por el alcalde, quien se encarga de la gestión directa de los centros municipales

de 0-3 años y 3-6 años, y de las relaciones con escuelas afiliadas, escuelas pertenecientes al FISM (Federación Italiana de Escuelas Infantiles Católicas) y centros infantiles estatales (Beresaluce, 2009).

Además existe el “Concilio ciudadano entre los distintos Consejos de la Infancia, compuesto por representantes de todos los consejos de la niñez de los nidos y escuelas de infancia, el Municipio, Reggio Children (la organización internacional de Reggio Emilia), la Asociación de Amigos Internacionales de Reggio Children, y el cuerpo directivo de cada escuela de infancia y nido (Presidente, Director, Consejo de Administración).

Aquí se discuten las políticas de las escuelas, se provee asesoramiento sobre las opciones educativas, la administración y gerencia de los centros, promueve el desarrollo cualitativo y cuantitativo de los servicios educativos y contribuye a la construcción de una cultura de la infancia. El concilio está presidido y convocado por el Presidente de la *Instituzione* y se reúne al menos tres veces al año (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

b) Estructura del modelo

La forma de asegurar el despliegue de la pedagogía reggiana es a través de sus i) Organizaciones democráticas y participativas, que generan una co-responsabilidad por la calidad de la educación que se provee, ii) La alta profesionalización del cuerpo docente y iii) La “documentación” como forma de evaluación y guía de los procesos de mejoramiento continuo. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.153)

i. Organizaciones democráticas y participativas, que generan una co-responsabilidad por la calidad de la educación que se provee

Instancia de participación y monitoreo de parte de la comunidad educativa.

Existe un Consejo de la Primera Infancia, formado por los padres de los niños que asisten, por los educadores e integrantes de la comunidad. Este representa la estructura democrática básica que promueve y contribuye a la formación de los procesos de participación y responsabilidad compartida de acuerdo con los criterios y valores del consejo. Este es elegido cada tres años durante una asamblea pública, en donde se eligen a los miembros, sus funciones y cómo se organizarán. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.154)

ii. La alta profesionalización del cuerpo docente

Equipo profesional: diseño, reflexión, evaluación y capacitación.

El modelo establece una estructura de trabajo profesional que prepara, reflexiona y evalúa el trabajo realizado en un ambiente de colaboración. Así, el trabajo profesional de una comunidad educativa se entiende como parte fundamental de la jornada diaria. Los educadores en los centros Reggio Emilia pasan considerable tiempo de su jornada diaria sin niños/as, participando en instancias de desarrollo profesional, de planificación, preparación y reuniéndose con las familias. (Abbott, 2001)

En los centros Reggio Emilia, los profesores trabajan en pares y tienen a cargo un grupo de niños/as. Pero la colaboración, como ya hemos visto, traspasa el trabajo “entre pares educadores” ya que la cooperación se da entre niños/as,

educadores, el tallerista (ateliariste), otro personal de la escuela, etc. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.154)

Todos los adultos que están involucrados en las escuelas de Reggio Emilia, parecen trabajar y vivir bajo la creencia de que los/as niños/as son integrantes competentes de su comunidad de vida y aprendizaje en conjunto (Abbott, 2001).

De esta forma, en el corazón del enfoque de Reggio Emilia está la apreciación del hecho de que nadie aprende solo ni reflexiona sobre su práctica solo, sino que a través de relaciones y conversaciones con otros en los que se cree y confía.

A su vez, existe una coordinación pedagógica que trabaja con los equipos de los centros educativos. Cada coordinador, tiene a cargo un grupo de nidos y escuelas de infancia. Su misión es garantizar la unidad del proyecto educativo de los 0 a 6 años. La coordinación pedagógica es responsable de la investigación y la innovación, elementos que profundizan y actualizan los valores fundamentales del plan educativo; y tiene la tarea de desarrollar las directrices y decisiones diaria de los nidos y escuelas de infancia. La coordinación pedagógica actúa como “conexión” con el aprendizaje a través de las variadas instancias existentes a nivel educativo local, nacional e internacional. Promueve la participación y capacitación en conjunto con los Consejos de la Primera Infancia y los concilios ciudadanos. Organiza anualmente el plan de formación del personal de los nidos y escuelas de la infancia. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.154)

iii. La “documentación” como forma de evaluación y guía de los procesos de mejoramiento continuo.

La “Documentación” y retroalimentación.

Una de las grandes contribuciones a la Educación Inicial del enfoque Reggio Emilia es el uso de la “documentación” como parte constituyente de las prácticas de aula. La focalización intensiva en la experiencia de los/as niños/as, sus memorias, pensamiento e ideas durante su trabajo en el aula, dan cuenta de la importancia para el enfoque tanto de los contenidos como de los aspectos estéticos. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.155)

La documentación, en sus características típicas, incluye muestras del trabajo de los/as niños/as en sus distintas etapas. Los documentos muestran cómo el trabajo del niño/a fue planeado, llevado a cabo y completado. En este sentido, da cuenta del proceso y de la calidad del proceso y no solamente del resultado de un aprendizaje (Hoyuelos, 2006).

La documentación, se ocupa para “cartografiar” una determinada realidad social universal y objetiva, y es vista como un proceso de co-construcción inscrito en situaciones concretas. En este sentido, no es “observación del niño” en tercera persona ni contrastando lo observado con “criterios”, sino que lo que se busca con la documentación es ver y comprender qué sucede en el trabajo pedagógico y de qué es capaz el niño/a. Así, no se pretende entregar una descripción “verdadera” de lo que ha sucedido de manera externa. (Dahlberg, 2005).

La documentación, es un elemento clave para la evaluación del proceso educativo, y por tanto, es parte del modo de asegurar la calidad de los procesos pedagógicos.

La documentación sirve como “evaluación formativa” del niño/a, que se va dando continuamente en la práctica diaria de clases, y permite a los/as educadores planificar en base a las necesidades individuales y grupales que van emergiendo de este proceso. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.155)

La exhibición de la documentación además cumple el rol de proveer información a los padres, pero de una manera más completa y profunda, con una mirada de proceso, distinta a la de las medidas estandarizadas. Así también, los comentarios de los padres acerca del trabajo de los/as niños/as contribuye al valor de la documentación, dado que los padres pueden dar ideas para el trabajo, de acuerdo a la experiencia que ellos viven con los/as niños/as. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.155)

La documentación sirve de base para la investigación docente, como evidencia del trabajo realizado. Ello forma parte constituyente de la calidad “basada en profesionales y su trabajo reflexivo” (Dahlberg, 2005).

c) Conceptualización de calidad educativa.

No existe en el caso de Italia un concepto explícito de calidad, pero –en el decreto Legislativo 59, del año 2004- se define de modo amplio que el centro infantil debe promover el desarrollo afectivo, sicomotor, cognitivo, moral, religioso y social del niño; promover su

potencial para establecer relaciones, para ser autónomos y creativos, así como asegurar oportunidades equitativas de educación (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Se señala que, en conjunto con la responsabilidad de los padres, el centro infantil contribuye a la educación completa del niño; a través de su autonomía y unidad pedagógica y didáctica, implementa un proyecto educacional que asegura la continuidad entre los servicios de educación parvularia y la escuela primaria. (MIUR, 2015)

Para el caso de Reggio Emilia, el concepto de calidad está ligado fuertemente en sus principios pedagógicos. Como se señala, Reggio Emilia no es un currículum o solamente una metodología de enseñanza, más bien, se trata de un modelo pedagógico innovador, que ha sido identificada como una de las más avanzadas en el mundo y premiada por las más importantes organizaciones educativas. (Hoyuelos, 2006)

Esta escuela “diferente”, señala Hoyuelos 2006, en palabras de Malaguzzi, se fundamenta ante todo, en la participación de las familias en los procesos educativos, crear comunidades de aprendizaje, autogestionadas y participativas, donde el motor que impulsa el conocimiento es aquel que es construido en una colectividad. No obstante Malaguzzi sí tomó elementos de otras fuentes, tanto teóricas, como prácticas Vygotsky, Bruner, Freire, Bronfenbrenne, entre otros. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.149)

Las escuelas reggianas, según la OEI (2015), ...proponen un sistema educativo democrático y participativo, en el que destaca el deseo de búsqueda y experimentación, privilegia la atención principal al niño y no la materia a enseñar, la

transversalidad cultural y no el saber dividido en sectores, el proyecto y no la programación, el proceso y no sólo el producto final, la observación y la documentación de procesos individuales y grupales y la confrontación y la discusión como estrategias de autoformación docente. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.150).

El concepto de calidad no es adecuado desde la pedagogía reggiana, dado que es entendida como un concepto dinámico que surge y se construye en cada comunidad, en sus relaciones y aspiraciones, no reconoce la preexistencia de criterios únicos, que deben estar presentes siempre y de igual forma en cada unidad educativa (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

En el caso de Italia no se definen estándares de calidad. En el caso de las Scuole Dell'Infanzia, se establecen más bien estándares mínimos de funcionamiento, definidos, mayoritariamente por cada región. Dada la alta autonomía de cada centro infantil, se entregan orientaciones generales. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

En el modelo Reggio Emilia se define principios pedagógicos que guían el actuar de los centros y una visión muy clara de cómo “debe verse” una escuela reggiana, más que identificar estándares de calidad (Beresaluce, 2009).

Es posible identificar cuatro características fundamentales del sello de una escuela reggiana (Beresaluce, 2009, p.37):

1. El centro infantil es motor de transformación social y no puede actuar solamente para la reproducción.
2. El centro infantil recoge los valores culturales en los cuales están insertos los niños.
3. El centro infantil tiene que tener la característica, sobre todo, de escuchar cómo es la cultura de la infancia, que muchas veces no se corresponde con la idea que el adulto tiene sobre ella. Recogiendo las ideas de los niños y las niñas, el adulto puede transformar su propia cultura a partir de los valores o del punto de vista que tienen los niños y niñas sobre la sociedad y la cultura.
4. Las prácticas pedagógicas están ancladas en los derechos de los niños/as, el respeto e incorporación de la cultura del niño/a y la pedagogía de la escucha a los/as niños/as, quienes son considerados como ciudadanos hoy, y no del futuro

Por su parte los 12 principios que orientan la escuela reggiana son: (Beresaluce, 2009, p.42)

- 1) **Los niños y niñas son protagonistas activos de los procesos de crecimiento:** Los niños tienen un extraordinario potencial para el aprendizaje y el cambio. Tienen derechos y es prioridad que su identidad y singularidad sea respetada y valorada, al igual que respetar la diferencia en su tiempo de desarrollo y crecimiento. Cada niño, individualmente y en relación con el grupo porta una sensibilidad ecológica hacia los demás y hacia el medio ambiente y es constructor de experiencias que es capaz de dar sentido y significado.

2) Las Cien Lenguas del niño/a:

El niño tiene cien lenguas, así como cien formas de pensar, hablar, de entender y de conocer. Esta es una metáfora para el gran potencial de los niños/as, de los procesos cognitivos y creativos, y de las muchas maneras en que la vida se manifiesta y el conocimiento se construye. Es responsabilidad de las escuelas de infantes y los nidos valorar todos los lenguajes-verbales y no verbales-acreditando su igual dignidad.

3) La participación:

Es el valor y la estrategia para que los/as niños/as, los/as educadores y padres se hagan parte del proyecto educativo. La participación es el modo para aumentar y hacer uso de los cien lenguajes del niño/a y del ser humano. La participación genera y alimenta sentimientos y la cultura de la solidaridad, responsabilidad e inclusión.

4) Escucha:

En una educación participativa, una escucha activa entre los adultos, los niños y el medio ambiente es la premisa y el contexto de cada relación educativa. La actitud de escucha eleva el umbral de atención y sensibilidad hacia escenarios de valores culturales y políticos. Las escuelas de infantes y nidos deben fomentar y hacer estos procesos visibles en la documentación pedagógica.

5) El aprendizaje como un proceso de construcción entre el sujeto y el grupo:

El niño/a es constructor activo del conocimiento, de su competencia y autonomía, a través de procesos de aprendizajes originales, en conjunto con

sus compañeros, adultos y entornos. Ese proceso de aprendizaje, se caracteriza por la estrategias de investigación, comparación y compartir; la utilización de la creatividad, la incertidumbre, la intuición y curiosidad, y la centralidad de la motivación y el placer por aprender.

6) La investigación educativa:

Como una de las dimensiones esenciales de la vida de los niños y adultos. La investigación entre adultos y niños es una prioridad en la práctica de la vida cotidiana para interpretar la complejidad del mundo. La investigación se hace visible a través de documentación, construye el aprendizaje, reformula el conocimiento y funda la calidad profesional, así como la innovación pedagógica.

7) Documentación Educativa:

Como parte de las teorías educativas, que da valor y hace explícita, visible y medible la naturaleza de los procesos de aprendizaje subjetivos y de los grupos de niños/as y adultos, identificados a través de la observación. La documentación se construye en los diferentes puntos de vista de los actores de los jardines y nidos. Se entiende como un “lugar público”, corroborando la idea de las escuelas y nidos, como parte de un proceso democrático.

8) Diseño de la enseñanza:

La actividad educativa se conforma a través del diseño de la enseñanza, de ambientes de aprendizaje, de la participación y la capacitación del personal, y por la aplicación de programas predefinidos. En este sentido, el diseño de las estrategias es parte del proceso mismo de enseñanza y aprendizaje, que debe ser respetado y donde debe ser aceptada la duda, la incertidumbre, y el

error como recursos para aprender. El diseño se realiza a través de una estrecha sinergia entre la organización del trabajo y la investigación educativa.

9) Organización del trabajo:

La organización del trabajo, los espacios y los tiempos de los niños y los adultos pertenecen estructuralmente a los valores y opciones del proyecto educativo. Los niveles administrativos, políticos y pedagógicos también son corresponsables de una evaluación constante y sistemática de la coherencia entre las opciones educativas y organizativas que hicieron en su proyecto educativo.

10) Medio ambiente, espacio y relaciones:

Los espacios interiores y exteriores de los nidos y escuela de infancia deben ser organizados de manera que fomenten la interacción, la autonomía, exploración, curiosidad, comunicación y la disponibilidad de lugares para la convivencia y la investigación para niños/as y adultos. El cuidado de los muebles, objetos, lugares de actividades de los niños/as y adultos es un acto educativo que genera bienestar psicológico, el sentido de familiaridad y pertenencia, el gusto estético y el placer de la vida.

11) La formación profesional:

Es un proceso dirigido a la construcción de la conciencia de las formas y los significados de la educación, la capacidad de calificar la educación presente en un proyecto educativo y las habilidades específicas de los diferentes roles profesionales. La educación continua es un derecho y un deber de cada trabajador y del grupo de trabajadores, el cual debe ser planificado y

considerado dentro del trabajo diario, a través de prácticas reflexivas de observación y documentación; de la profundización y el compartir el conocimiento. La formación se desarrolla en sinergia entre las actualizaciones de las propias escuelas de infancia y nidos, el plan de formación del sistema de servicios educativos, oportunidades educativas locales, nacionales e internacionales.

12) La evaluación:

Entendida como atribución de significado y valor a todos los aspectos de la vida escolar (aprendizajes, profesionales, organización y calidad, etc.). Se entiende y se propone como una oportunidad para reconocer y negociar los significados y la intencionalidad del proyecto educativo; ésta (la evaluación) adquiere la forma de una acción pública de diálogo e interpretación. Con este fin, las escuelas de infancia y nidos tienen organizaciones, como los consejos de niñez, equipos de coordinación pedagógica, el grupo de trabajo, que permiten la evaluación; y también, prácticas, como lo son la documentación, la participación de las familias y de los territorios, entre otros. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.151-153)

d) Propuesta pedagógica o curriculum nacional

En Italia no se utiliza el término “currículum” para la etapa de educación inicial, más bien se definen documentos orientadores.

Para el nido (0 a 3 años), desde el Estado, se establece un enfoque holístico que se caracteriza por relevar el juego simbólico, las actividades manipulativas y expresivas, la lectura de cuentos y la preocupación por el bienestar del niño/a de una manera integral. La “Pedagogía de la educación inicial” se ha desarrollado a través de fuertes redes entre ciudades, gracias a organizaciones (MIUR, 2015).

Respecto del plan de estudios de la escuela preescolar, el MIUR establece orientaciones, que van cambiando en el tiempo. Las que establecen como objetivo general el desarrollo armonioso e integral del individuo, de acuerdo con los principios de la Constitución italiana y la tradición cultural europea, a lograrse a través de la promoción del conocimiento, el respeto a la diversidad individual y la participación activa de los estudiantes y sus familias. En concreto, el fin de este ciclo es promover el desarrollo de la identidad, autonomía y competencias en los niños para iniciarlos en la ciudadanía (MIUR, 2015).

Se establecen cinco campos de experiencia:

1. El yo y los demás
2. Cuerpo y el movimiento
3. Imágenes, sonidos y colores
4. Habla y palabras
5. Conocimiento del mundo.

(MIUR, 2015)

En cuanto a los métodos de enseñanza y los materiales los profesores son libres de elegir, dentro del marco de los siguientes criterios nacionales para la organización del ambiente de aprendizaje:

- Integración equilibrada del tiempo dedicado a la atención, las relaciones y el aprendizaje, con rutinas (recepción, comida, cuidado del cuerpo, el descanso / sueño, etc.) Que regulan el ritmo de los días y que representan una "base segura" para nuevas experiencias y estímulos.
- Promoción del aprendizaje mediante la acción, exploración, contacto con objetos, naturaleza, arte, territorio, en una dimensión lúdica, como una forma de relacionarse y de conocer.
- Uso de habitaciones acogedoras, cálidas, ordenadas, con atención especial a la estética.
- Gestión fluida del tiempo.
- Enfoque educativo de los profesores orientado hacia la escucha, la orientación, la interacción, la comunicación, la mediación, la observación continua del niño, haciéndose responsables del "mundo" del niño, interpretando sus descubrimientos, ofreciendo apoyo y alentando su desarrollo y aprendizaje.

(Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

En este contexto, la evaluación está basada en la observación e interpretación que los educadores realizan de los niños y niñas. Los profesores observan a los niños de forma sistemática, con el fin de comprender sus necesidades y hacer sugerencias educativas, que son compartidas con los padres o cuidadores de los niños. De hecho, la tarea de las escuelas infantiles es promover, apoyar y fortalecer los procesos que permiten a los niños y niñas desarrollar sus capacidades de la mejor manera posible.

La evaluación de los niveles alcanzados incluyen las siguientes fases:

- Un período inicial destinado a perfilar las capacidades que poseía al entrar a la educación preescolar; un tiempo dentro de las actividades de enseñanza con el fin de modificar y e individualizar la enseñanza y el proceso de aprendizaje.
 - Un período final destinado a verificar los resultados del aprendizaje, la calidad de la educación, la actividad docente y toda la experiencia educativa.
- (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Cada una de estas etapas es registrada, herramienta que permite tanto a adultos como a los niños a mantener una trayectoria de su rendimiento, por lo tanto hacer el proceso de desarrollo y progreso visible a nivel individual y grupal.

Respecto a las políticas locales del municipio de Reggio Emilia, debido a sus orígenes y lineamiento de calidad en la educación pre-escolar, contempla la consolidación de un proyecto educativo que incluye una organización curricular basada en meta-proyectos, la apertura al medio, la educación artística y la documentación pedagógica (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

El eje del aseguramiento de la calidad en este caso es la concepción del educador como investigador, la reflexión teórica acerca de la pedagogía, el trabajo colaborativo y la corresponsabilidad en cuanto a aspectos pedagógicos y sociales. Bajo este modelo la participación activa de los padres en la educación preescolar también toma un rol preponderante. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.19)

Los procesos de enseñanza-aprendizaje se sustentan en la posibilidad de desarrollar las habilidades educativas desde un paradigma integral, donde lo cotidiano y las experiencias de vida, se fusionen con lo educativo (lo formal, los contenidos), donde maestros y estudiantes aprendan el uno del otro, y los maestros son investigadores, al igual que los estudiantes. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.149)

Por otra parte el enfoque se funda en la creencia de relaciones fuertes entre niños/as, profesores, familia y comunidad; de estas relaciones comunitarias de largo plazo, emanan proyectos críticos y creativos que dan forma al enfoque reggiano, además, en la observación del mundo, la comprensión del mundo real, ya que sólo así se pueden realizar los procesos de relación entre el conocimiento y la experiencia: darle sentido a lo que se aprende.

Esto apela a un conocimiento situado, vinculado a los contextos culturales y sociales del entorno donde tiene lugar lo educativo. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015)

Desde otra arista, a la base de la filosofía pedagógica de las escuelas reggianas, está el valor de lo estético, donde la belleza del aprendizaje sigue las costuras de la creación, del arte; que debe correr a la par de los procesos de enseñanza y aprendizaje en un espacio donde la creación y la imaginación de infancia, sean los elementos impulsores del conocimiento (Hoyuelos, 2006).

Malaguzzi, desde este enfoque, refiere a los 100 lenguajes del niño. Ello significa el lenguaje plástico, músico matemático entre otros, y su integración (Beresaluze, 2009).

Este elemento es trascendental en las escuelas Reggio Emilia, ya que se relaciona con las formas que tienen los niños y niñas para leer y representar el mundo. Cada niña y niño posee una relación única con el mundo que lo rodea, y el educador debe ser capaz de reconocer y guiar ese mundo interno, engarzar esa experiencia de vida, esa lectura de vida, para emprender juntos el vuelo hacia la re-construcción de conocimiento. (Beresaluce, 2009).

e) Formación de educadores y técnicos, cobertura y coeficiente técnico.

En Italia a partir de la Reforma Educacional del año 2010, todos los profesores que trabajan en el Estado “son entrenados a un mayor nivel, a través de programas que los lleven a un segundo ciclo de calificación obteniendo un Grado o diploma académico segundo nivel”(Laurea Magistrale o Diploma Accademico di secondo livello”). (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.148)

La forma entonces, para llegar a este nivel más alto de formación, dependerá del nivel educativo en el que los profesores se desempeñan. Por ejemplo, para preescolar y primaria, los profesores tendrán que completar un ciclo de 5 años universitarios, que incluya actividades de capacitación específicas de su nivel a partir del segundo año de estudios. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015)

Dado que el modelo reggiano promueve, en primer lugar, la ciudadanía desde la primera infancia, en que el niño/a es un actor que es capaz de trazar y entregar un sentido claro del mundo, se concibe el rol del educador orientado a escuchar al niño/a y entregarle

las oportunidades para que desarrolle y despliegue todas su potencialidades en su propia visión del mundo.

El modelo Reggio Emilia genera las condiciones y espacios para los profesionales de la educación se preparen en el marco de una comunidad de aprendizaje activa, ya que su fortaleza se basa en gran parte en la capacidad profesional de sus educadores (Beresaluce, 2009).

El desarrollo profesional docente es considerado como un derecho de los trabajadores, por lo cual, es garantizado como parte fundamental de la jornada diaria de los educadores. Se entrega el tiempo para la preparación de la enseñanza y para escuchar a las familias, que son consideradas como actores relevantes a la hora de planificar una enseñanza adecuada a cada niño y niña. (Beresaluce, 2009).

Asimismo, este desarrollo profesional docente se concibe de manera colectiva. En este sentido, los profesores se “forman” continuamente a través del trabajo entre pares y la colaboración. Existe una convicción compartida entre todos los que trabajan en el centro de que la única forma de mejorar, es en un marco de relaciones profesionales y con confianza en el otro. (Hoyuelos, 2006).

...Los educadores en conjunto con el resto del personal de los centros, son los encargados de mantener, profundizar e innovar en los valores fundamentales de la pedagogía reggiana y del proyecto educativo que ellos mismos han ido forjando. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.157)

Dada la alta autonomía a nivel local y de las propias escuelas y centros, los ratios adultos-niños/as son definidos de manera regional, lo mismo ocurre con el número mínimo y máximo de niños/as por sala. (Beresaluce, 2009).

Suecia

a) Antecedentes generales:

Si bien Suecia se define como una monarquía y el rey es considerado el Jefe de Estado y representante principal del Reino, el poder político es ejercido por el Consejo de Ministros y el Parlamento (Riksdag) (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.161).

Los Ministerios son los responsables de diseñar las políticas que organizan las distintas esferas del quehacer del país –educación, salud, economía, entre otras. Al amparo de una democracia representativa y parlamentaria, el Parlamento sueco promulga leyes y toma decisiones, que son implementadas por los Ministerios y las agencias que se desprenden de ellos. Las agencias, organismos de apoyo independientes en el ejercicio de sus labores, deben desempeñarse en el marco político emanado de los Ministerios (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.161).

Una de las características que distingue el sistema sueco es el logro de la paridad en términos de género. Tales son los avances registrados por Suecia en este ámbito que la equidad de género se ha convertido en un sello de su sistema. La diferencia en las tasas de

empleo entre hombres y mujeres es menor a un 3%, una de las más bajas de los países de la OECD (OECD , 2016).

El logro de esta meta obedece a que existen políticas explícitas en favor de la familia y en especial la participación de la mujer en el ámbito laboral, en las estructuras familiares y distribución de las tareas entre los sexos (OECD, 2016).

En Suecia existe el derecho de postnatal de 450 días para todos los padres o cuidadores, el que debe ser compartido por la pareja, dando la posibilidad tanto al padre como a la madre de poder estar con sus hijos hasta que cumpla un año. De esta política se desprende que el sistema de cuidado y educación de los niños comienza después del primer año de vida de los niños y niñas. (Nyberg, 2008).

Con respecto a la educación, Suecia es uno de los países que realiza la mayor inversión destinando un presupuesto que corresponde a 13,2% del gasto público total, el que mantiene estable a pesar de las crisis experimentadas por el país y crece más rápido que otros sectores y se encuentra sobre el promedio de los países de la OECD (OECD , 2016)

El sistema educativo sueco se caracteriza por una estructura administrativa descentralizada con alto grado de autonomía local y de los centros individuales. Esta descentralización se desarrolla en el marco de una alta inversión, una estructura que introduce medidas de apoyo, control y supervisión institucionalizadas, así como un profesorado a quien se le demanda una formación especializada y exigente. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.162)

Dentro del actual sistema educativo, la educación inicial es reconocida como un componente esencial, por una parte, desde el año 2002, se considera un derecho reconocido para todos los niños de la sociedad sueca, independiente de la condición laboral de sus padres y por otra, se enmarca en la promoción de la equidad e igualdad de género, ya que se encuentra institucionalmente organizada para facilitar la articulación entre el trabajo y la familia Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

El soporte educativo para la primera infancia estatal e independiente se establece luego que el niño ha cumplido un año, es decir, al finalizar el periodo de postnatal. Por lo tanto, desde la edad de un año, la Municipalidad debe proveerle un lugar en una guardería o en un centro educativo cercano al lugar en que vive, hasta los 6 años. Son los padres quienes deciden la cantidad de tiempo –en horas semanales y diarias- que sus hijos participarán del Centro Preescolar, compatibilizando trabajo y organización del hogar. Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.163)

Para los hijos de aquellos padres que estudian o no trabajan, Suecia reconoce el derecho a tener un lugar en un centro educativo desde los tres años, regidos por reglas diferentes. Por ejemplo, en cuanto al número de horas a las que pueden acceder. No obstante estas regulaciones dependen del lugar donde viven, porque son determinadas de manera comunal. Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.163)

En cuanto a la educación parvularia, a partir de 1996, este nivel es integrado bajo el auspicio del Ministerio de Educación, con ello la educación infantil y el cuidado pasó de ser

un asunto perteneciente a la esfera social y familiar a ser considerada una cuestión de índole educativa (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

El año 1998 se otorga un currículum específico para la educación preescolar, texto que es revisado el año 2010, dando origen al documento curricular actual (Läroplan för Förskolan, Lpfö 98: revisado 2010). A este documento subyace la idea que el bienestar y la educación se encuentran estrechamente vinculados, así como subraya la importancia del juego y del aprendizaje social y emocional de los niños. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.163).

Respecto a la cobertura, considerando que la primera infancia en Suecia es voluntaria, esta forma parte de la vida diaria de las familias con hijos entre uno y seis años, alcanzando una cobertura del 95.2% al año 2012, configurándose como el eje que permite la articulación entre el trabajo y la familia (OECD , 2016).

El sistema de educación inicial sueco comprende dos instancias:

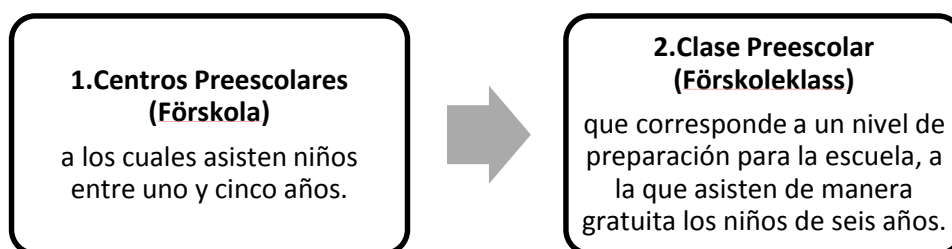


Figura 8 Sistema educativo sueco

Fuente Elaboración propia a partir de datos OECD, 2016

La administración de los centros educativos que atienden a la población de 1 a 6 años puede ser “independiente” (administración de privados, con subsidio estatal) o municipal. Ambos tipos de establecimientos poseen autonomía en la toma de decisiones, es decir, son responsables de cómo llevar a cabo sus servicios educativos, respetando los marcos nacionales y locales. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.164)

El Centro educativo municipal es una institución dependiente del Municipio, regida por el currículum Nacional. En educación inicial, considerando el año 2012, el 83% de los niños asisten al sistema municipal (OECD , 2016).

Por otra parte, los centros independientes son administrados por sujetos privados (Fundaciones, Cooperativas de Padres o Compañías), reciben ayudas públicas, se rigen por las directrices curriculares nacionales y responden a los intereses y perfiles demandados por las familias. Estos establecimientos deben ser autorizados por la Swedish School Inspectorate. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.164).

b) Estructura del modelo

Los documentos oficiales que guían el funcionamiento del sistema de educación parvularia no presentan una definición explícita o estandarizada de la calidad. Así como tampoco existen estándares (Nyberg, 2008).

Es el Currículum el que entrega las metas y directrices para los centros educativos, señalando las indicaciones acerca de la calidad de la provisión del servicio educativo, las que se encuentran a la base de la autoevaluación bianual que cada centro debe llevar a cabo (Nyberg, 2008).

El Currículum enfatiza la evaluación del servicio que entrega el centro y la contextualización en relación a la población que recibe, definiendo referencias específicas de lo que se espera de los centros y de los equipos, disposiciones exigibles a todo centro. Para ello, define metas/objetivos, que expresan las condiciones que el centro de educación infantil debería desplegar (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.167).

Las áreas consideradas son: (i) Normas y Valores; (ii) Desarrollo y Aprendizaje; (iii) Influencia del niño (principios democráticos); (iv) Preescolar y Hogar; (v) Cooperación entre la clase preescolar, la Escuela y otros centros de actividad de los niños; (vi) Seguimiento, evaluación y desarrollo; y (vii) Responsabilidades del director. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.167)

Estos componentes entregan guías tanto para la enseñanza como para la evaluación de la calidad en el funcionamiento del sistema.

El enfoque y la redacción de las metas y las directrices muestran un amplio margen de acción y autonomía a la labor profesional, responsabilizando al director y a los educadores de la toma de decisiones respecto del enfoque pedagógico, la distribución de los niños en grupos, entre otros (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Dentro del documento se incluyen metas relacionadas con el desarrollo del área de lenguaje, de matemáticas, de ciencias naturales y tecnología. A esto se suman directrices vinculadas a las responsabilidades del personal, tanto a nivel individual como a nivel del equipo docente. Excepto en el último punto referido a la Responsabilidad del director, que se señalan las acciones que debe realizar este profesional.

Las metas u objetivos cumplen con dos tareas. Por un lado, especifican la orientación de la labor de la dimensión y por otro, el desarrollo de la calidad esperada. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

En definitiva, el Aseguramiento de la Calidad en la Primera Infancia en Suecia, se realiza en función de un modelo flexible y profesionalizante de inspección creado para responder a las necesidades de evaluación nacional, la auditoría y la rendición de cuentas en el marco de un sistema de gobierno altamente descentralizado con un alto grado de responsabilidad local (Agencia nacional sueca para la educación , 2016)).

En otras palabras, existe un marco normativo nacional y un Ministerio de Educación que genera directrices generales a través de organismos específicos, pero cada municipio (290 aproximadamente) es responsable de implementar sistemas de certificación de la calidad de manera local.

A nivel general, la Ley General de Educación establece que todo centro preescolar debe llevar a cabo un trabajo sistemático para mejorar la calidad con el foco en la consecución de los objetivos del currículum nacional (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

El trabajo sistemático debe ser documentado y deben dar a los padres la oportunidad de participar.

Con el fin de asegurar la calidad, cumpliendo el mandato anterior, Suecia cuenta con dos organismos estatales: Swedish National Agency for Education y The Swedish Schools Inspectorate, encargadas del apoyo y control de la calidad respectivamente. Este último organismo realiza visitas de auditoría y fiscalización a los centros municipales y tiene la responsabilidad de aprobar solicitudes y concesiones para las escuelas independientes. La municipalidad por su parte se encarga fiscalizar el funcionamiento de los centros independientes (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.169).

La labor fiscalizadora de las Municipalidades es a su vez controlada por la Swedish School Inspectorate, con el objetivo de asegurar la igualdad en la atención a todos los niños (Nyberg, 2008).

El modelo propuesto se basa en la autonomía de los centros y municipios para asegurar la calidad del servicio educativo, confiando en la profesionalidad de su personal docente, incluyendo la participación de la comunidad a través de encuestas anuales que recogen la opinión de los padres (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.169).

Por lo tanto, se trata de un sistema en que el Director del establecimiento debe continuamente encontrar diferentes formas de demostrar la calidad del centro de acuerdo a las directrices entregadas por el currículum.

En este sentido, la calidad está dada en cuanto se compruebe que en el centro educativo se cumplen las metas y directrices establecidas por las siete áreas del currículo ya mencionadas. Además es responsable de rendir cuentas a la Municipalidad de los resultados. A su vez el Municipio debe rendir cuentas a las autoridades nacionales (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.169).

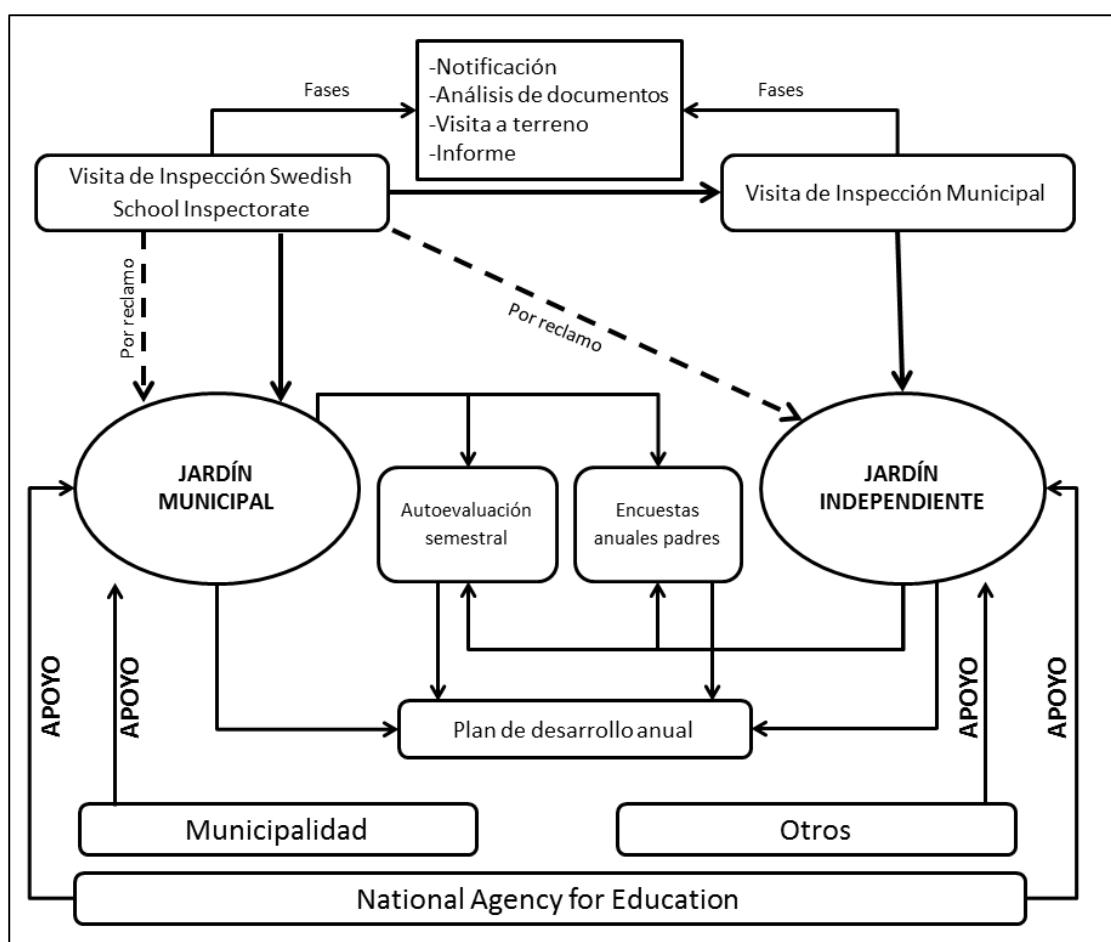


Figura 9 Síntesis del modelo sueco de supervisión de la calidad educación inicial

Fuente Elaboración UDP, 2015

c) Conceptualización de calidad educativa

“Los documentos oficiales que guían el funcionamiento del sistema de educación parvularia de Suecia, no presentan una definición explícita o estandarizada de la calidad. Así como tampoco existen estándares” (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.167).

Es el Currículum el que entrega las metas y directrices para los centros educativos. Al interior de este documento es posible encontrar indicaciones acerca de la calidad de la provisión del servicio educativo, las que se encuentran a la base de la autoevaluación bianual que cada centro debe llevar a cabo (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

La calidad y la equidad son entendidas más allá que el acceso al servicio educativo, sino como la posibilidad de todos y cada niño de vivir situaciones tendientes a promover el desarrollo y el aprendizaje, enfatizando la cualidad de las actividades diarias, en las que se considera con gran acento las acciones al aire libre, fomentando el contacto con la naturaleza, los derechos humanos, la igualdad de género y la inspiración democrática (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.167).

La equidad es el principio que guía la totalidad de la elaboración del Currículum y las disposiciones en torno al funcionamiento del sistema preescolar sueco. A través de las políticas y de la organización interna de los jardines, se busca incluir a los niños y niñas con dificultades, necesidades educativas especiales (NEE), diferentes

tipos de familias; independiente de su origen, evitando explícitamente cualquier tipo de discriminación. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.167)

A través de las políticas y de la organización interna de los jardines, se busca incluir a los niños y niñas con dificultades, necesidades educativas especiales (NEE), diferentes tipos de familias; independiente de su origen, evitando explícitamente cualquier tipo de discriminación. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.167).

d) Propuesta pedagógica o curriculum nacional

El sistema sueco presenta un currículum con bajo nivel de estructuración y alta autonomía para el trabajo pedagógico.

Existen dos documentos curriculares responsables de orientar el trabajo educativo para la primera infancia:

- Currículum for the Preschool (Skolverket, 2010), dirigido para regular el funcionamiento de los centros que atienden a niños entre 1 y 5 años.
 - Currículum for Compulsary School, the Preschool class and the Leisure-time centre (Skolverket, 2011), que incluye las orientaciones para la Clase preescolar, a la que asisten, de manera voluntaria y gratuita, niños de 6 años.
- (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.167)

El énfasis en la primera infancia responde a la idea que este nivel forma parte del ciclo de aprendizaje durante toda la vida, promovido por el gobierno del país.

Los principales énfasis en la organización del proceso de enseñanza son:

- El juego.
- La relación con la naturaleza y el trabajo al aire libre.
- La igualdad de género.

(Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015)

El Currículum for the Preschool (Agencia nacional sueca para la educación , 2016)

1. **Valores fundamentales y tareas del preescolar:** se declara la democracia y el respeto por los derechos humanos como base de la educación en la infancia. Como idea principal este apartado del currículum establece que el deber del preescolar es promover el desarrollo y aprendizaje de todos los niños, y fomentar un deseo de aprender para toda la vida. Además indica que cada persona que trabaja en el preescolar debe promover el respeto por el valor intrínseco de cada persona, así como el respeto por el medio ambiente. En este sentido subraya cuatro valores principales: comprensión, compasión por los demás, objetividad y exhaustividad.
2. **Metas y directrices: establece siete áreas de responsabilidad de la educación infantil:**
 - Normas y Valores
 - Desarrollo y Aprendizaje
 - Influencia del niño (principios democráticos)
 - Preescolar y Hogar

- Cooperación entre la clase preescolar, la Escuela y otros centros de actividad de los niños
- Seguimiento, evaluación y desarrollo
- Responsabilidad del director.

Dentro del documento se define que la función de las metas/objetivos es “especificar la labor de la educación preescolar y por tanto el desarrollo de la calidad esperada” (Agencia nacional sueca para la educación , 2016).

El currículum del nivel, posee una intención declarada de no centrarse en el aprendizaje académico en estos primeros años, priorizando el aprendizaje social y emocional de los niños, desalentando el uso de métodos disciplinarios y prescriptivos en la primera infancia.

Por lo tanto, el uso de evaluaciones formales de niños y niñas en educación infantil se desincentivó explícitamente por considerarla prematura y potencialmente perjudicial, relevando como eje el deseo de aprender y la curiosidad, y no enfatiza niveles específicos de conocimiento. (Nyberg, 2008)

El currículum para educación inicial, basado en el Acta de la Educación, difiere del currículum para la educación obligatoria fundamentalmente en que el correspondiente a esta última está centrada en los logros de los estudiantes que finalmente son expresados en calificaciones (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

En cambio, el currículum de preescolar tiene como eje el deseo de aprender y la curiosidad, y no enfatiza niveles específicos de conocimiento (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Reforzando lo anterior,...el currículum preescolar posee una intención declarada de no centrarse en el aprendizaje académico en estos primeros años, priorizando el aprendizaje social y emocional de los niños, desalentando el uso de métodos disciplinarios y prescriptivos en la primera infancia. Por lo tanto, el uso de evaluaciones formales de niños en educación infantil se desincentivó explícitamente por considerarla prematura y potencialmente perjudicial. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.167)

e) Formación de educadores y técnicos, cobertura y coeficiente técnico.

De acuerdo a la OECD (OECD , 2016), para convertirse en educador en Suecia, los postulantes deben cumplir con ciertos criterios selectivos, entre los que se cuentan el dominio del idioma inglés.

Además, para incorporarse como educadores en los centros y ser considerados docentes calificados, deben cumplir requisitos adicionales distintos de la formación inicial docente, entre los que se cuentan la participación en un proceso de inducción formal (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

La duración promedio de los programas de estudio es de 3.5 años. En cuanto a los modelos que estructuran la formación inicial docente, la OECD (OECD , 2016), indica que coexisten iniciativas concurrentes y consecutivas.

En el modelo concurrente la formación práctica y la pedagógica se proporcionan al mismo tiempo que los cursos de materias específicas. En el modelo consecutivo, la formación pedagógica y práctica se realizan de manera posterior a los cursos de materias específicas (OECD, 2016).

Bajo la actual normativa se exige el título habilitante para el ejercicio de la profesión (Lärarlegitimation), buscando elevar el prestigio social del gremio y fortalecer el desarrollo profesional, con el fin de mejorar la calidad del sistema y atraer más. A estas acciones subyace la idea que la contratación y formación de los profesionales es uno de los elementos centrales para lograr los resultados esperados. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015,p.166)

Existen dos tipos de educadores dentro de la educación inicial: educadores de párvulos y técnico asistente. Los educadores poseen título universitario, en cambio, los técnicos, se capacitan durante la enseñanza secundaria, con una duración de tres años si se opta a un liceo con perfil definido (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Existen otros caminos como estudiar un programa anual en un instituto después de terminada la enseñanza secundaria.

Un elemento estrechamente relacionado con la formación inicial y continua, son las condiciones de trabajo de los educadores de párvulos. Al terminar la carrera es posible acceder a un sueldo base que se decide por comuna.

Existen comunas en las que los salarios de los educadores son mayores debido a los desafíos que acarrea el trabajo en ella. Cada año está programado un aumento de sueldo, dependiente de un proceso de evaluación personal y la evaluación del director, de acuerdo a lo que se determina a cuánto asciende el monto del salario durante el año siguiente. (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015, p.167)

Respecto de las condiciones de trabajo, si bien no existe un coeficiente técnico determinado por ley, el promedio sueco es de 6,3 niños por educador (OECD , 2016).

2.2.3 Modelo de gestión de calidad de Fundación Integra¹⁷

a) Antecedentes generales

Fundación Integra, al recibir recursos públicos para su gestión, se adscribe a los avances determinados en materias de políticas de educación y adopta las normativas vigentes de la institucionalidad pública.

Sin embargo, desde el año 2007, se embarca hacia la implementación de una gestión educativa de calidad propia, decisión fundada desde (Fundación Integra, 2007).

- La necesidad social del país por desarrollar un proceso de aseguramiento de calidad educativa en los establecimientos de Educación Parvularia.
- Un modelo de gestión educativa de calidad que se base en un enfoque integral de proceso y haga más competente a una organización.
- El acuerdo de un protocolo de los trabajadores, en el que se propone un modelo que se enfoque en los procesos operativos de los jardines infantiles.
- La necesidad de utilizar un Modelos de Gestión Educativa de calidad, ya que promueve la mejora continua y otorga mayor eficacia y eficiencia a la organización.

¹⁷ Fundación Integra es uno de los principales prestadores de educación parvularia en Chile, es una institución de derecho privado sin fines de lucro, que pertenece a la Red Fundaciones de la Dirección Sociocultural de la Presidencia de la República.

Fundación Integra cuenta con un sistema de aseguramiento de la calidad levantado el 5 de Enero de 2007, luego del acuerdo entre la Fundación, SINATI y los sindicatos N°1 y N°2 (Fundación Integra, 2016)

En el acuerdo se determina que: La Fundación diseñará e implementará, a partir de 2007, un Sistema de Aseguramiento de la Calidad Asociado a Incentivos -SACI-, buscando en un modelo de aseguramiento continuo de la calidad, instalando un sistema de evaluación de la calidad en los procesos y resultados colectivos de gestión educativa, centrados principalmente en los equipos de los jardines infantiles, y que recogerá la experiencia institucional en resultados de calidad. (Fundación Integra, 2016)

Dicho sistema de evaluación se asocia a incentivos variables a partir del 2008 y ha sido implementado paulatinamente en sus unidades educativas. ((Integra Sistematización de las representaciones nacionales, 2011)

El propósito de este modelo es que el personal de la Fundación Integra conozca y ponga en práctica el tipo de liderazgo que se pretende, dónde realizarlo y cómo orientar y apoyar a sus diferentes equipos para que impacten positivamente a los niños y niñas (Documento Sistema de Aseguramiento de la Calidad Asociado a Incentivos, s/a. p.5).

b) Estructura del modelo

El Sistema Gestión Educativa de Calidad de Fundación Integra, declarado en el Documento Sistema de Aseguramiento de la Calidad Asociado a Incentivos, busca motivar

y generar la adhesión de los equipos en relación al desarrollo de los procesos, promoviendo el liderazgo de los directivos y equipos en general, buscando la satisfacción de sus usuarios internos y externos, el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas pertenecientes al 60% más vulnerables de la población, la satisfacción de las familias y el establecimiento de redes con la comunidad (Integra Sistematización de las representaciones nacionales, 2011).

Por lo tanto, la Gestión de Calidad está orientada hacia:

- Desarrollo y aprendizaje de niños y niñas.
- La satisfacción de los niños, niñas, familias y equipos de trabajo.
- La gestión educativa por proceso.
- La mejora continua de la gestión educativa.

(Integra Sistematización de las representaciones nacionales, 2011).

Dicho modelo se implementa mediante siete procesos operativos de gestión, siendo las dimensiones que evalúa.

1. Gestión curricular,
2. Gestión con familias y comunidad,
3. Gestión de capital humano,
4. Gestión de cobertura focalizada,
5. Gestión y planificación operativa,
6. Gestión de recursos y gestión de alimentación.

En consecuencia, la gestión de los siete procesos, es lo que se conoce como el Sistema de Aseguramiento de la Calidad y comprende tres pilares fundamentales.

Generar valor en la cadena típica de cualquier organización, a través de cada uno de los procesos:

- i. Tener un constante compromiso de mejora.
- ii. Contar con incentivos económicos (punto en discusión dentro de la Fundación).

Etapas de la planificación de mejora y evaluación

El Modelo consiste en planificar lo que se debe llevar a cabo en cada una de las aulas de las casas nacionales, luego ejecutar lo planificado, verificar los resultados y finalmente aplicar mejoras. Para esto se realiza un proceso anual que comprende un ciclo entre marzo y enero, el cual se aplica a todos los centros de administración directa de la Fundación (Integra Sistematización de las representaciones nacionales, 2011)

En relación a lo anterior el Sistema de Aseguramiento de la Calidad asociado a Incentivos (SACI) se desarrolla a lo largo de cuatro etapas anuales:

- 1) Auto diagnóstico para levantamiento de Línea Base.
- 2) Formulación del Plan de Mejora.
- 3) Auto evaluación del cumplimiento del Plan de Mejora.
- 4) Evaluación Externa del cumplimiento del Plan de Mejora.

En definitiva, el Modelo de Aseguramiento de la Calidad de Integra, se basa en un proceso de autodiagnóstico, el cual se constituye a través de una planificación estratégica anual, en donde se contemplan en mayor medida los planes operativos regionales, antes que los nacionales; en una gestión de personal, para lo cual se realiza un estudio de clima laboral;

y el desarrollo de un modelo de gestión de capital humano, para el cual se mide la brecha entre el perfil de competencias laborales establecidas y las que se desempeñan en la práctica pedagógica. Con estos resultados, se confecciona un plan de capacitación nacional (Integra Sistematización de las representaciones nacionales, 2011)

- 1) **El auto diagnóstico para levantamiento de Línea Base**, se constituye en el instrumento de recogida de evaluación diagnóstica del nivel de desarrollo de los procesos operativos de la gestión educativa que se realiza en los centros educativos de la Fundación. Luego de este primer paso, cada equipo desarrolla su planificación anual, la cual comprende una serie de acciones para aquellos aspectos que no han sido logrados acorde al propio autodiagnóstico.
- 2) **Planes de Mejora**. Una vez implementado dicho plan, es valorado mediante un proceso de autoevaluación.
- 3) **Evaluación externa** de la Fundación Integra, es quien evalúa el nivel de cumplimiento de las diversas acciones propuestas por la institución educativa en su Plan de Mejora. Los resultados obtenidos en la Medición de Línea Base y en la Evaluación externa de los Planes de Mejora son comunicados a los centros educativos, permitiéndoles retroalimentar su gestión educativa.
- 4) **Cumplimiento de los Planes de Mejora** establece el tramo de incentivo económico que al equipo le corresponde. El cual consiste en una suma de dinero imponible y tributable que se liquida en la remuneración de sueldo del año siguiente.

En relación a las asesorías y sistema de acompañamiento, este no se encuentra detallado en los documentos de la Fundación, sin embargo es altamente mencionado por todos los entrevistados que pertenecen a Fundación Integra.

En primer lugar se destaca que en la Fundación todos los jardines cuentan con un día para realizar la planificación, y una tarde para capacitación, donde en la actualidad participa todo el equipo (docente y de apoyo) de cada jardín una vez al mes.

Las capacitaciones a partir de este año (2015), en vez de ser de diversos temas se están enfocando en un tema transversal, en el cual tienen planificado trabajar durante dos años. Actualmente están abordando y se están capacitando en base al tema de Inclusión.

Y en segundo lugar, cada jardín recibe la visita mensual de una asesora, instancia que esta denominada “Como Aprendes”.

Entre los dispositivos que Integra cuenta para el apoyo a la calidad de su gestión se encuentra el Programa Crecer Más, creado exclusivamente para los trabajadores de la Fundación, el cual brinda la posibilidad a técnicos de educación media estudiar la carrera técnica de nivel superior, y a técnicos de nivel superior estudiar la carrera profesional de Educación de Párvulos. Cubriendo el total de costos tanto de matrícula como de arancel.

2.2.4 Modelo de Gestión de Calidad de Educación Parvularia, JUNJI

a) Antecedentes generales

En Chile desde mediados de los años 90, se han diseñado un conjunto de políticas que han ido derivando a lo que se llama “Sistema de Aseguramiento de la Calidad”.

En la literatura internacional esta ola de políticas de “aseguramiento” ha sido definida de distintas formas, como “políticas de accountability”, “reformas basadas en estándares”, “políticas de responsabilización con altas consecuencias”, “nueva gestión pública”, entre otros.

Desde este enfoque, se entiende que hay un “circuito virtuoso de mejora”, que contiene:

- a)** Planeación del proceso de mejora, que incluye metas de desempeño pre-establecidas.
- b)** Implementación del plan
- c)** Recursos y asesoría técnica
- d)** Monitoreo, evaluación, e inspección externa
- e)** Información y libre elección parental
- f)** Rendición de cuentas y des/incentivos. (Ministerio de Educación República de Chile, 2016)

Se espera que este encadenamiento de políticas sirva como mecanismo de regulación estatal sobre una red de diversos proveedores públicos y privados.

Ya en el año 2005 se comenzó a perfilar de modo más claro este enfoque en la política educativa del sistema escolar Chileno con el “Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar”, conocido como SACGE (Ministerio de Educación República de Chile, 2006)

Desde esa época, el sistema de aseguramiento se definió como:

“Un conjunto coordinado de componentes, fases y dispositivos orientados a generar condiciones para el mejoramiento continuo de los procesos de gestión al interior de cada establecimiento” (Ministerio de Educación República de Chile, 2006, p.6).

Se buscaba promover en las escuelas, desde la política pública, “características presentes en escuelas efectivas y sustentarlas en el tiempo” que involucra “sistematicidad de sus acciones, despliegue de sus sistemas a nivel institucional, orientación a metas, revisión y mejoramiento permanente, y evaluación de resultados e impacto de sus sistemas” (Ministerio de Educación República de Chile, 2006, p.6)

En Educación Parvularia es posible observar iniciativas en el sistema público que también van en esta línea de la responsabilización. Tanto JUNJI como Integra han implementado sus propios sistemas de aseguramiento.

En JUNJI el año 2003 se inicia el diseño del Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia (MGCEP), como Sistema de Acreditación de la calidad de Salas Cunas y jardines Infantiles (SEICEP), mediante un proceso participativo de los servicios de educación parvularia pública y privada para definir los estándares de calidad.

Más adelante en el año 2005, en el marco del convenio de prestación de servicios que establece la JUNJI con el Centro Nacional de la Productividad y Calidad, ChileCalidad, se concreta el actual Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia, definido como “un instrumento construido por la Junta Nacional de Jardines Infantiles, con el objetivo de definir estándares de calidad, y alcanzarlos a través de procesos de mejora continua al interior de las unidades educativas” (Junta Nacional de Jardines infantiles, 2015).

Las tres primeras aplicaciones fueron coordinadas por el Departamento Técnico-Pedagógico de la JUNJI; posteriormente en la cuarta y quinta aplicación, correspondió a la Sección Gestión de Calidad de Institución, liderar la puesta en marcha del ciclo compuesto por Capacitación, Autoevaluación, Validación Externa, Resultados y Plan de Mejora.

Tanto el “Sistema de Evaluación Integral de la Calidad de la Educación Parvularia” (SEICEP) de JUNJI, como el “Sistema de Aseguramiento de la Calidad Asociado a Incentivos” (SACI) de la Fundación Integra han tenido como objetivo el monitorear la calidad de los programas y crear mecanismos para promover el mejoramiento de éstos (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2015).

También ha habido otras instituciones como la Fundación Chile y la Fundación Hogar de Cristo que han desarrollado modelos de monitoreo de calidad.

Este enfoque de gestión y mejora escolar y de educación parvularia ha evolucionado hasta hoy en día con la Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media (Ley N° 20.529/2011), la cual tiene por objeto “propender a asegurar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas

oportunidades de recibir una educación de calidad” (Artículo 1º) (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2015).

Por medio de esta Ley se expanden y profundizan estas políticas de aseguramiento de la calidad. Se crea la Superintendencia y la Agencia de la Calidad.

Esta ley incluye los tres niveles de educación, sin embargo, no se especifica el cómo se implementará el sistema de aseguramiento en los niveles de educación parvularia.

El Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia (MGCEP) es un sistema de evaluación integral que identifica y mide el cumplimiento de estándares de calidad deseables en la gestión de los Jardines Infantiles, diseñado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI. (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2015, p.25).

Esta perspectiva se inserta en un modelo de aseguramiento de la calidad altamente estructurado que involucra evaluaciones externas a los centros infantiles, categorización y ordenamiento de los centros, junto a la difusión y consecuencias de dichos resultados evaluativos (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2013).

El Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia (MGCEP) de JUNJI, tiene su origen en el marco de las prioridades gubernamentales por mejorar la calidad de los servicios que funcionan en el país (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2013).

1. Por una parte, el Ministerio de Educación desarrolló acciones en el ámbito de la educación superior y de la educación básica y secundaria.
2. Posteriormente en el año 1999 se constituye la Comisión Nacional de Acreditación (CNAP), la que define entre sus funciones establecer un sistema

voluntario de acreditación, orientado a las instituciones de educación superior que gozan de autonomía.

3. En 2003, la Unidad de Gestión Escolar de la División de Educación General del Ministerio de Educación, implementa el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar.
 4. Siguiendo esta línea, la JUNJI inició el proceso -para el caso de la Educación Parvularia- a fines del mismo año.
- (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2013).

Los desafíos del Sistema de educación parvularia no son pocos y se pueden resumir en dos:

1. Aumentar la cobertura
2. Mejorar la calidad.

En efecto, durante la década del 2000 la Educación Parvularia comenzó a reclamar la atención de la agenda pública en Chile (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2015).

Desde ese momento y hasta ahora, se ha propuesto, por una parte, una nueva construcción social de las instituciones educativas, a fin de hacerlas más participativas, autogestionarias, democráticas y trascendentes en lo social y cultural y, por otra, reelaborar una pedagogía acorde con el siglo XXI, en torno a un concepto de infancia más potente y activo (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2015).

Actualmente el Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia es un instrumento orientado a desarrollar y asegurar la calidad de la educación para la

primera infancia, generando e instalando procesos de mejoramiento continuo a los que le subyacen estándares de calidad, que permite medir el nivel de gestión de los jardines infantiles. Contiene un conjunto coordinado de componentes que apoyados en la reflexión de la práctica, promueven el aprendizaje organizacional, otorgando información para la toma de decisiones al desarrollar ciclos de mejoramiento. (Junta Nacional de Jardines infantiles, 2015)

De esta manera, ofrece a la comunidad información para analizar el nivel de desarrollo de la calidad de la gestión que realiza y orientar el trabajo sistemático del mejoramiento continuo de la gestión, al definir niveles de planificación, metas, propósitos, establecer responsabilidades, etapas de seguimiento y evaluación. Lo anterior, sostenido en registros que aporten a la evidencia de la práctica (Junta Nacional de Jardines infantiles, 2015).

La estructura del Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia define Áreas, que contienen Dimensiones que expresan el contenido técnico específico. A su vez, las Dimensiones contienen Elementos de Gestión, definidos a partir de estándares de calidad, que interrogan sobre las prácticas de gestión. Esta estructura se sistematiza en la Guía de Autoevaluación (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2013).

El Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia se sostiene en principios que deben respetarse para lograr su propósito, características que le otorgan su particular distinción y una estructura que ordena sus contenidos temáticos. A partir de ello, la implementación se sostiene en etapas relacionadas entre sí para su desarrollo (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2013).

El Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia, se sustenta en los siguientes principios: (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2015)

1) Liderazgo con visión de futuro:

La Directora/Encargada impulsa sistemáticamente el desarrollo de la calidad y su aseguramiento, como tarea fundamental del Jardín infantil para el desarrollo del Proyecto Educativo, con la participación activa y cooperativa del equipo directivo, equipo pedagógico y de la familia.

2) Orientación a la satisfacción de los niños y niñas y su familia:

Los fundamentos que definen los estándares calidad en el Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia consideran los aportes de la psicología del desarrollo y principios pedagógicos que en coherencia con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, visualizan a niños y niñas como centro del proceso educativo, otorgándole un rol protagónico en el proceso pedagógico.

En consecuencia, todas las acciones de manera prioritaria, están orientadas a identificar y satisfacer sus necesidades, ofrecer desafíos para su desarrollo y responder a las expectativas educativas de sus familias.

3) Participación y Compromiso:

El jardín infantil debe desarrollar sus acciones en un espacio donde se privilegie la participación y el compromiso de todos sus actores, a través de canales de comunicación que fomenten el trabajo en equipo y la innovación, como aspectos claves del mejoramiento continuo de sus procesos.

4) Cultura de Medición y Mejoramiento Continuo:

El seguimiento y la evaluación sistemática permiten observar el cumplimiento de metas y objetivos. De esta forma, se obtiene información que permite a los distintos actores del jardín infantil aprender de sus propias prácticas y tomar decisiones informadas en pos del mejoramiento continuo.

5) Responsabilidad Social:

El Jardín infantil debe desarrollar su gestión respondiendo efectivamente a las necesidades del contexto en el que se sitúa, entregando un servicio educativo de calidad.

6) Orientación a Resultados:

Todos los procesos que se realizan para el desarrollo de la calidad en el jardín infantil generan resultados que deben ser registrados y medidos para analizar el cumplimiento de los objetivos y metas, así como la eficiencia y efectividad de la gestión.

Asimismo para otorgar al Modelo su particular distinción, se definen las siguientes características: (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2015)

→ **Integrado:** Cada una de las seis Áreas del Modelo se encuentra relacionada entre sí, formando una red de procesos estrechamente vinculados que impulsan el desarrollo de la calidad del proceso educativo en los jardines infantiles. Para ello, centrado en niños y niñas, integra el liderazgo de la Dirección, el conocimiento y competencias de las educadoras y técnicas y la participación de la familia en el proceso educativo.

- **Foco en los Procesos y sus Resultados:** El desarrollo sistemático de la calidad permite buenos resultados cuando se establece un orden determinado, es decir cuando el ciclo de mejoramiento continuo es definido como metodología de trabajo. Ello significa planificar en función de un diagnóstico y metas para poner en práctica lo planificado, realizar seguimiento, evaluación y retroalimentación. De esta manera, se aseguran los resultados y éstos permiten tomar decisiones informadas.
- **No Prescriptivo:** El Modelo no es un conjunto de reglas de cómo hacer las cosas, es decir, no da respuestas a los problemas del jardín infantil, sólo ofrece un conjunto de buenas preguntas que orientan la focalización de la planificación para el mejoramiento continuo.
- **Amplio y flexible:** El diseño del Modelo responde a la necesidad de ser aplicable a cualquier tipo de jardín infantil, independiente de su realidad y de sus recursos, ya que los aspectos que considera son comunes a todos ellos. El Modelo es flexible a las necesidades que se requiere analizar.

La información que aporta el Modelo permite obtener resultados para conocer el desarrollo de la calidad en el Jardín infantil, de esta manera es una herramienta que favorece el análisis para planificar el mejoramiento continuo de las prácticas (Junta Nacional de Jardines infantiles, 2015).

a) Estructura del MGCEP:

Con la finalidad de ordenar sus contenidos temáticos, el Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia define una estructura que organiza en 6 Áreas, 19 Dimensiones y 71 Elementos de Gestión (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2013).

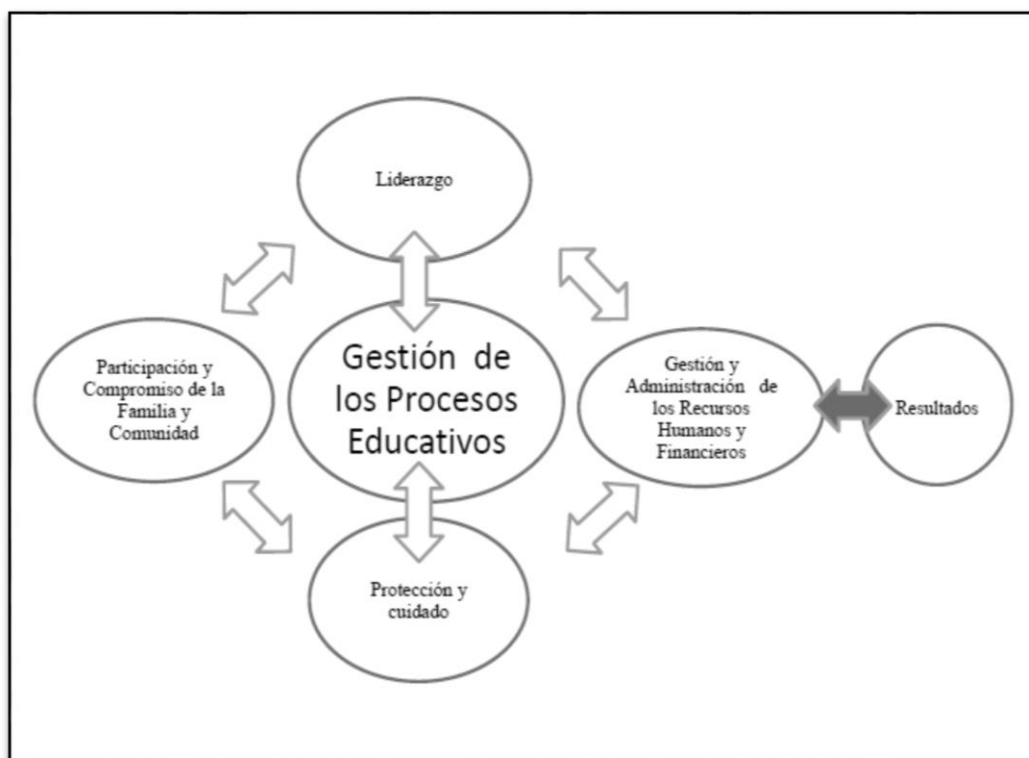


Figura 10 Estructura del Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia

Fuente: JUNJI, Manual MGCEP. 201

➤ **Áreas del MGCEP:**

Son ámbitos temáticos, interrelacionados entre sí, que se definen para el desarrollo de la calidad en el Jardín infantil (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2013, p.5-8).

El Modelo distingue seis Áreas:

1) Área 1: Liderazgo.

Analiza cómo las prácticas desarrolladas por la Dirección orientan, planifican, articulan y evalúan los procesos y conducen a la comunidad educativa hacia la Visión y Misión para el logro de las metas.

2) Área 2: Gestión de los Procesos Educativos.

Examina cómo el Proyecto Educativo refleja el sello e identidad del Jardín infantil. Así mismo, observa cómo los distintos niveles de planificación orientan y aseguran la práctica pedagógica para el desarrollo integral de niñas y niños. Finalmente, examina cómo se asegura la evaluación pedagógica y la evaluación de la práctica para retroalimentar y aportar a la toma de decisiones.

3) Área 3: Participación y Compromiso de la Familia y la Comunidad.

Considera el conjunto de criterios, estrategias y mecanismos que utiliza el Jardín infantil para promover y asegurar la participación, el compromiso y el diálogo con las familias. Además, examina de qué manera el jardín infantil establece vínculos con representantes de organizaciones sociales de su entorno que aporten al mejoramiento de la calidad del proceso educativo.

4) Área 4: Protección y Cuidado. Identifica de qué manera la existencia de espacios, mobiliario, equipamiento y material didáctico validados por la normativa vigente, aseguran ambientes propicios para el aprendizaje, contando con condiciones de seguridad que resguardan y promueven el

bienestar y desarrollo de niñas y niños. Incorpora la promoción de estilos de vida saludable.

Además, determina cuáles son los procedimientos y estrategias utilizadas para prevenir y enfrentar situaciones de vulneración de derecho de niñas y niños, así como, la promoción del buen trato infantil y el autocuidado.

5) Área 5: Gestión y Administración de Recursos Humanos y Materiales.

Examina cómo el Jardín infantil establece reglas y procedimientos en la gestión de los recursos para cumplir los objetivos. También examina cómo se fomenta el desarrollo de competencias y la evaluación de desempeño del personal.

6) Área 6: Resultados. Corresponde a datos, cifras, porcentajes, resultados de mediciones que el Jardín infantil registra, sistematiza y analiza para evaluar la efectividad de sus prácticas.

➤ **Dimensiones del MGCEP.**

La Dimensión es la desagregación o división de cada una de las Áreas del Modelo, en temas de gestión que expresan su contenido técnico más específico, permitiendo profundizar y facilitar el análisis que debe realizar el Jardín infantil.

El Modelo contiene 19 Dimensiones, distribuidas en las 6 Áreas de la siguiente manera, (Junta Nacional de Jardines infantiles, 2015):

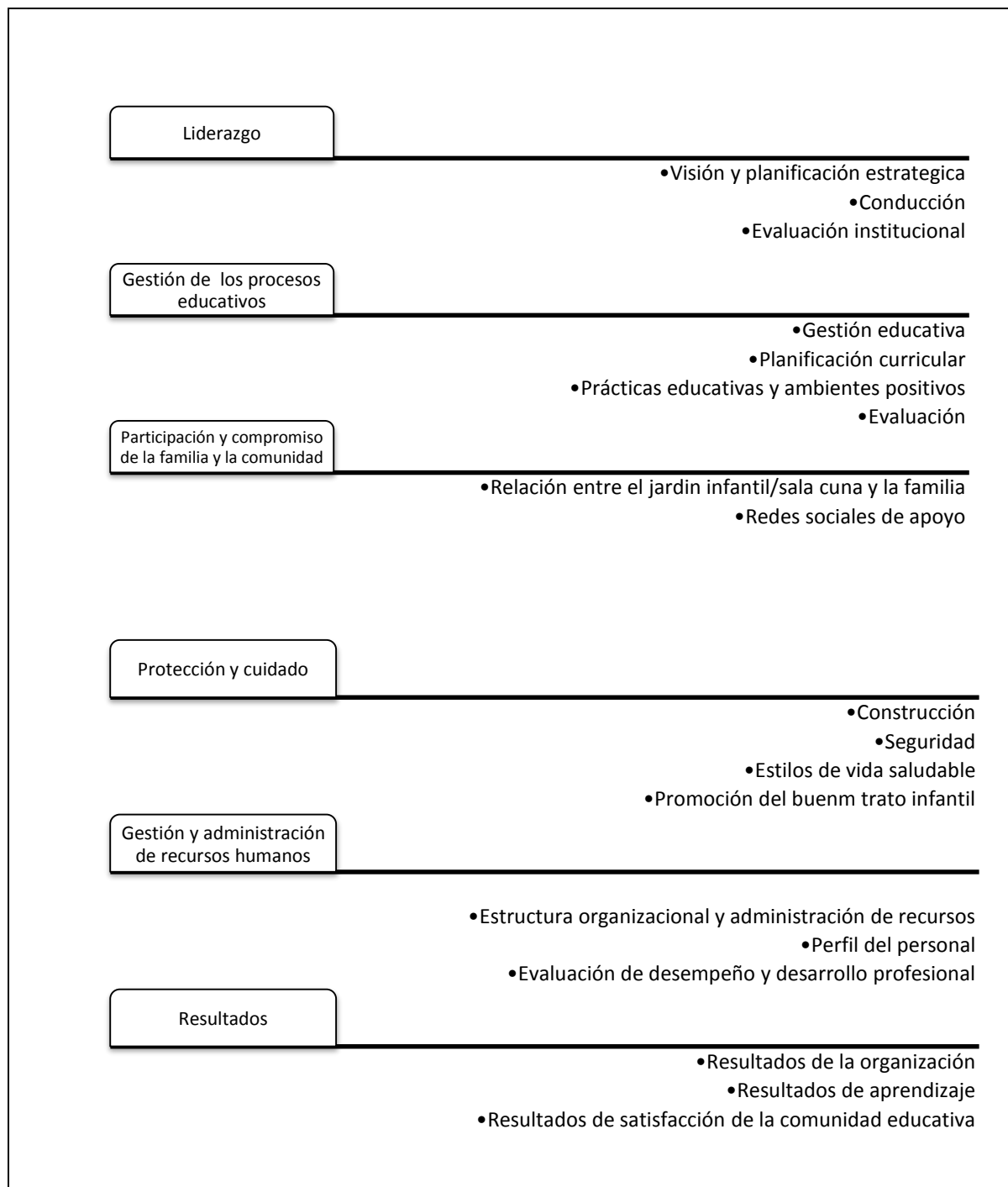


Figura 11 Dimensiones del MGCEP

Fuente: JUNJI MGCEP. 2011

➤ **Elementos de gestión del MGCEP.**

Son preguntas que se formulan al jardín infantil respecto de sus prácticas, agrupándose en las Dimensiones de acuerdo a los campos de interés común que tienen.

Los 71 Elementos de Gestión se encuentran asociados a los estándares de calidad y operan como orientaciones, condiciones o formas de proceder, desde una perspectiva de lo ideal u óptimo, en cuanto a que representan “el deber ser” de la calidad de la gestión educativa. El contenido de esta estructura se sistematiza en la Guía de Autoevaluación (Junta Nacional de Jardines infantiles, 2013).

Proceso de implementación del MGCEP

A continuación se explican cada uno de los subprocessos (etapas) definidos para la implementación del MGCEP.

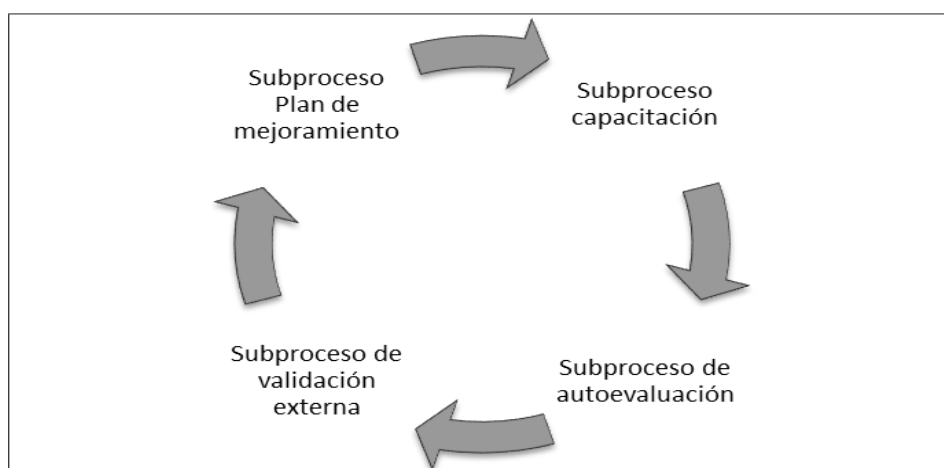


Figura 12 Proceso de implementación del MGCEP

Fuente Elaboración propia según datos del MGCEP

- **SUBPROCESO DE CAPACITACIÓN:**

Durante esta etapa se entregan las herramientas técnicas al equipo del Jardín infantil para que conozca y utilice adecuadamente los instrumentos y metodologías de los subprocesos en los que participa.

Para ello, existe un sistema web que cuenta con una plataforma e-learning, espacio virtual de aprendizaje orientado a facilitar la experiencia de capacitación a distancia sobre el Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia, que permite realizar ejercicios individuales y evaluación de aprendizajes luego de cada módulo, a través de pruebas on line.

El sistema web cuenta con todo el material que la implementación del Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia requiere (Junta Nacional de Jardines infantiles, 2015).

Para cautelar y organizar el subproceso de capacitación, el jardín infantil requiere de la constitución de un Comité de Calidad, que liderado por la Directora/Encargada y constituido por representantes de las Educadoras, Técnicas y las familias, es responsable de implementar el Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia (Junta Nacional de Jardines infantiles, 2013).

Por lo tanto, el conocimiento de las prácticas del Jardín infantil, el compromiso con el Proyecto Educativo, así como las competencias profesionales y/o personales, son aspectos a considerar para la selección de los miembros del Comité de Calidad.

En este sentido, se utiliza la Planilla para seleccionar a los integrantes del Comité de Calidad, que aporta a la selección de los miembros de la comunidad educativa más idóneos para constituir el Comité de Calidad.

Una vez constituido el Comité de Calidad, es preciso cautelar la capacitación de sus miembros para aportar eficientemente a la implementación del Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia (Junta Nacional de Jardines infantiles, 2013).

El Comité de Calidad es responsable de:

- i.** Asegurar que la comunidad educativa reciba la capacitación necesaria, ya sea a través del acceso directo al sitio web o generando espacios que permitan a quienes se han capacitado, transferir los contenidos y metodologías.
- ii.** Organizar y liderar el proceso de autoevaluación al interior del jardín infantil.
- iii.** Recopilar la información requerida en la Guía de Autoevaluación.
- iv.** Ordenar la información recopilada y dar respuesta a los Elementos de Gestión.
- v.** Evaluar las prácticas descritas, asignando un puntaje de acuerdo a la escala de medición.
- vi.** Liderar las reuniones que permitan revisar y retroalimentar el trabajo que se desarrolla para evaluar la práctica.

(Junta Nacional de Jardines infantiles, 2013. P.16).

Las tareas que este proceso demande se desarrollan de acuerdo a la realidad del Jardín infantil, el que define su propia forma de organización para conformar los equipos de trabajo, de cualquier manera estas tareas deben ser coordinadas y aprobadas por el Comité de Calidad.

- **SUBPROCESO DE AUTOEVALUACIÓN**

Subproceso central del Modelo que tiene como propósito obtener un diagnóstico que permita conocer el nivel de la calidad de las prácticas de los Jardines Infantiles.

Para ello, la comunidad del jardín infantil realiza un proceso de análisis y reflexión interna acerca de sus prácticas, en el marco de la aplicación de la Guía de Autoevaluación, que demanda la calificación de los 71 Elementos de Gestión con una escala de 0 a 5 puntos y un relato de las Evidencias que avalan la calificación registrada. (Junta Nacional de Jardines infantiles, 2015).

El Comité de Calidad tiene la responsabilidad de comunicar el inicio de la implementación del Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia a la comunidad educativa, sensibilizándola y comprometiendo la participación de todos y todas en el desarrollo del Subproceso de Autoevaluación. Para ello, debe:

- i. Informar el inicio de la implementación del MGCEP a comunidad educativa.
El comité de calidad deberá informar a la comunidad educativa de la implementación del MGCEP, comunicando el inicio de la etapa de Autoevaluación. Será decisión del comité de calidad definir la vía de comunicación que utilice.
- ii. Planificar y coordinar aplicación de la Guía de Autoevaluación. La planificación para aplicar la Guía de Autoevaluación requiere organizar y coordina el desarrollo de las acciones que permiten el análisis y reflexión de la práctica para responder los 71 Elementos de Gestión.

(Junta Nacional de Jardines infantiles, 2013, p.19)

El subproceso de autoevaluación debe ser planificado oportunamente, considerando los tiempos y recursos necesarios. Para ello, se recomienda considerar para la planificación una calendarización o Carta Gantt, que indique las actividades a realizar, los responsables de su ejecución y los plazos de inicio y término de cada una de ellas.

- Registrar en Sistema Web Autoevaluación: Para aplicar la Guía de Autoevaluación, el Comité de Calidad lidera y apoya la reflexión y el análisis que realizan los equipos de trabajo para calificar cada Elemento de Gestión y registrar las evidencias, es decir, el relato o descripción de la práctica que avala dicha calificación.

El sistema web dispone de la Guía de Autoevaluación, permitiendo el ingreso en línea de la Autoevaluación desarrollada por cada jardín infantil, específicamente, el relato de las evidencias y la puntuación para cada elemento de gestión.

Para ello, es necesario

1. Acceder al sitio web para conocer cómo se debe registrar la información. Este registro está limitado por un máximo de caracteres con la finalidad de que la descripción de la práctica sea precisa.
 2. Leer detenida y comprensivamente la Guía de Autoevaluación.
 3. Comprender la Metodología de Evaluación.
- (Junta Nacional de Jardines infantiles, 2013).

Una vez que se ha calificado cada Elemento de Gestión, es necesario sumar el puntaje asignado en cada Dimensión para obtener su resultado.

El resultado de cada Dimensión se multiplica por un factor que le corresponde, obteniendo, así, un puntaje ponderado para cada una de ellas. El resultado de la Autoevaluación será la suma de todos los puntajes ponderados.

La Tabla siguiente, contiene el factor de cada Dimensión y permite registrar los datos para obtener el resultado. (Junta Nacional de Jardines infantiles, 2015)

Tabla 3 Factores para ponderar el MGCEP

Áreas	Dimensiones	Puntaje de la Dimensión	Factor	Puntaje Ponderado
1. Liderazgo	1.1 Visión Estratégica		1,10	
	1.2 Conducción		1,40	
	1.3 Evaluación Institucional		1,05	
2. Gestión de los Procesos Educativos	2.1 Gestión Educativa		1,10	
	2.2 Planificación Curricular		1,10	
	2.3 Prácticas Educativas y ambientes positivos		1,40	
	2.4 Evaluación		1,10	
3. Participación y Compromiso de la Familia y la Comunidad	3.1 Relación entre el Jardín infantil y la Familia		1,90	
	3.2 Redes sociales de apoyo.		1,80	
4. Protección y Cuidado	4.1 Construcción		1,30	
	4.2 Seguridad		1,60	
	4.3 Estilos de vida saludable		1,40	
	4.4 Promoción del buen trato infantil		1,70	
5. Gestión y Administración	5.1 Estructura organizacional y administración de recursos		1,20	

de RR.HH y Financieros	5.2 Perfil del Personal	1,40
	5.3 Evaluación de desempeño y desarrollo profesional	1,40
6. Resultados	6.1 Resultados de la evaluación institucional.	1,80
	6.2 Resultados de aprendizajes.	2,30
	6.3 Resultados de satisfacción de la comunidad educativa.	1,90
PUNTAJE TOTAL		

Fuente: JUNJI, Manual del MGCEP, 2013

– **Recopilación de los Medios de Verificación:**

Con la finalidad de sustentar la descripción de la práctica, es necesario disponer de los Medios de Verificación.

Por ello, el MGCEP sugiere considerar la existencia de un sistema de documentación que permita al jardín infantil contar con este material de trabajo y, al mismo tiempo, documentar la práctica que desarrolla.

En este sentido, la documentación organizada y actualizada facilita la continuidad del trabajo(o retomarlo cuando se ha interrumpido), la transparencia y control del desarrollo de la práctica en pos de la calidad.

La comprensión de la lógica de la evidencia y de la Metodología de Evaluación es indispensable para cumplir con los objetivos de la autoevaluación.

Las evidencias corresponden al relato o descripción de la práctica que registra hechos concretos que implican la existencia de una metodología o mecanismo que aborda los requerimientos que dan respuesta al Elemento de Gestión cuestionado. Dicho relato debe considerar los Medios de Verificación que sustentan la descripción de la práctica, los que deben estar disponibles, especialmente, durante la Validación Externa. (Junta Nacional de Jardines infantiles, 2013)

El relato o descripción de la práctica es consecuencia del análisis realizado acerca de: qué hace actualmente el jardín infantil en las distintas áreas de su gestión, cuál ha sido la historia de su práctica, qué objetivos y metas busca cumplir con su aplicación, cómo ha evolucionado en el tiempo y si realmente ha servido para alcanzar lo planificado (Junta Nacional de Jardines infantiles, 2013).

Es decir, el comité de calidad debe responder a preguntas como:

¿Alude a los requerimientos del Elemento de Gestión?

¿Desde cuándo se aplica esta práctica en el Jardín infantil?

¿Con qué frecuencia se aplica la práctica?

¿A qué o a quiénes aplica esta práctica?

¿Cuál es la meta que se desea alcanzar con aplicación de la práctica?

¿Cuál ha sido su evaluación? ¿Siempre se ha hecho igual o existen hitos que signifiquen cambios y mejoras?

¿Se han logrado cumplir las metas propuestas?

¿Cuáles son los medios de verificación avalan que avalan el relato?

Con la finalidad de aportar a los equipos de trabajo con una herramienta que favorezca el desarrollo de la autoevaluación, se define la Guía de apoyo para el desarrollo de los Elementos de Gestión, documento explicativo que contextualiza los Elementos de Gestión, orientando la construcción del relato de la práctica y la sistematización de los medios de verificación para responder a lo interrogado en la Guía de Autoevaluación

– Metodologías de evaluación

Para realizar la autoevaluación, se definen dos métodos, cada uno de ellos se aplica de acuerdo a las Áreas que se evalúa:

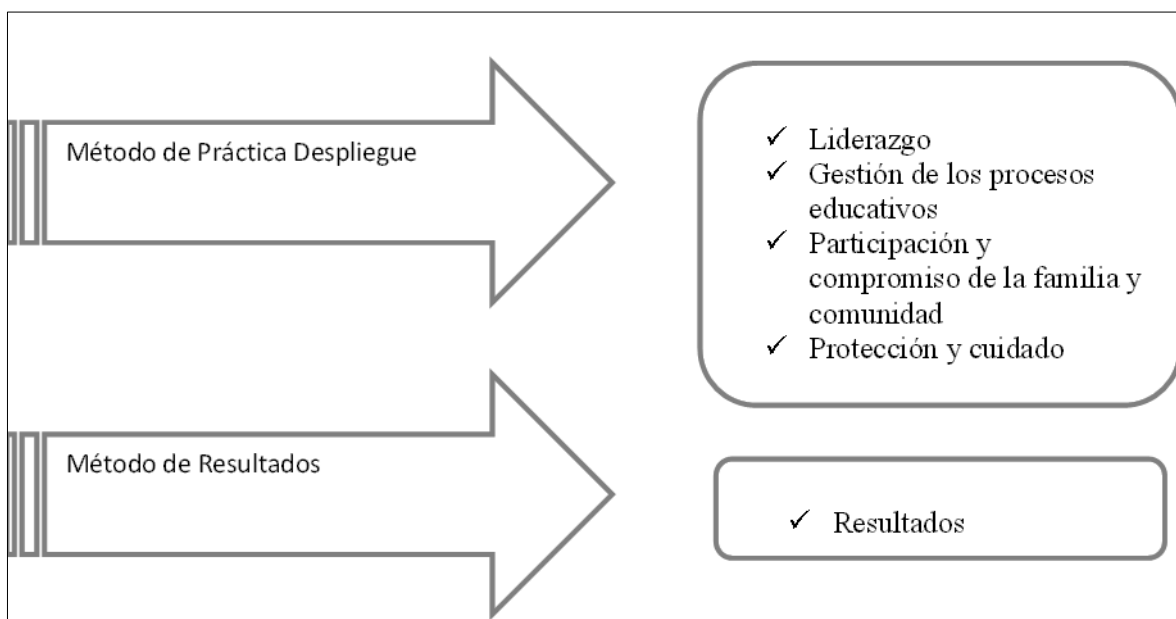


Figura 13 Metodologías de evaluación

Fuente MGCEP JUNJI

- **Método de práctica-despliegue**

El primer método refiere a dos conceptos claves para entender la lógica de la autoevaluación: Práctica y Despliegue. Se entiende por Práctica la forma de trabajo que utiliza o aplica el jardín infantil para dar cuenta de su gestión. Se expresa en forma de procedimientos, metodologías, estrategias u otro.

Por Despliegue se entiende el alcance o extensión que tiene la práctica en su aplicación dentro del jardín infantil.

El despliegue de una práctica depende del requerimiento que haga la Guía de Autoevaluación y tiene dos dimensiones: Amplitud y Profundidad

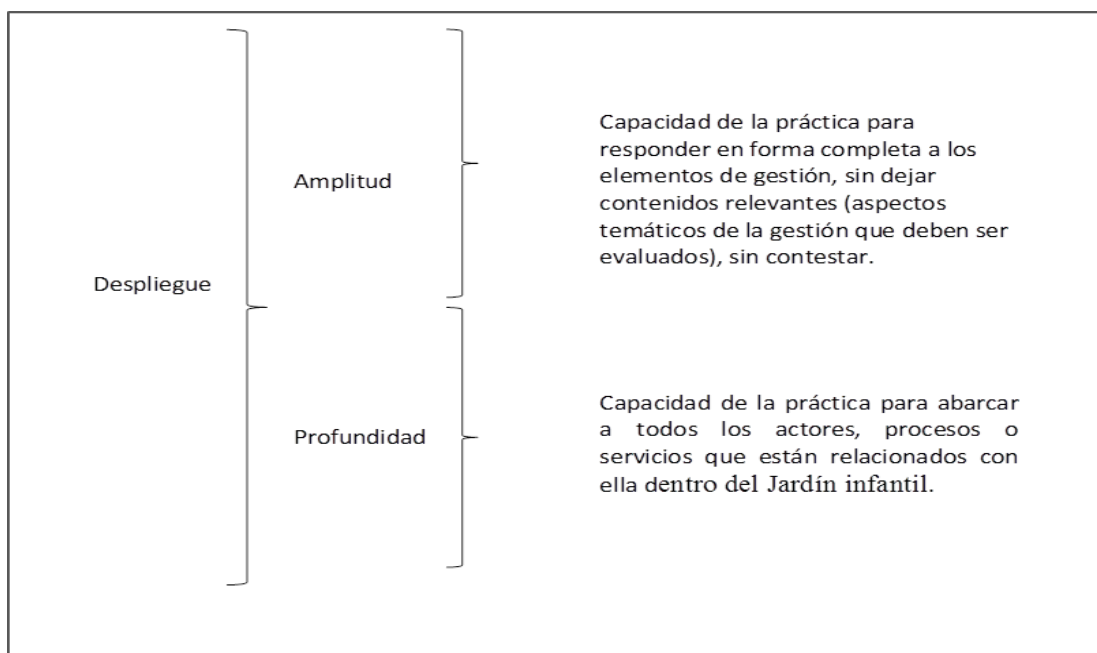


Figura 14 Método de práctica despliegue

Fuente: JUNJI, Manual del MGCEP, 2013

La idea que subyace al uso de los conceptos de Práctica y Despliegue es que un jardín infantil puede tener buenas prácticas pero con un despliegue o alcance limitado. Al contrario, puede tener un gran despliegue de una práctica deficiente. El ideal a alcanzar es tener Prácticas de calidad con un Alto grado de Despliegue.

El método de Práctica y Despliegue se utiliza para analizar las prácticas que realiza el jardín infantil y que dan respuesta a los requerimientos de cada Elemento de Gestión. En este análisis, la práctica es sometida a una evaluación, basada en criterios que miden su nivel de calidad de manera ascendente (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2013).

De acuerdo con los conceptos de Práctica y Despliegue, el jardín infantil debe evaluar los métodos que utiliza para alcanzar los estándares esperados. Lo que se evalúa es la calidad de la práctica, es decir, las acciones o procesos que el jardín infantil aplica para hacerse cargo de lo solicitado en cada uno de los elementos de gestión (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2013).

Para evaluar el nivel de calidad de la práctica descrita por el Jardín infantil, se utiliza una Escala de Puntajes de 0 a 5 puntos, la que evidencia categorías de logro incremental. El significado de cada puntaje varía, según si se trata de un elemento del área de procesos o resultados.

Práctica	Escala de Puntaje	Categoría de logro incremental
No hay práctica o es sólo anecdótica	0 Punto	<ul style="list-style-type: none"> -No hay prácticas o existen solo relatos anecdóticos. -No hay un método, proceso o procedimiento específico que se realice sistemáticamente.
Práctica sistemática con despliegue parcial.	1 Punto	<ul style="list-style-type: none"> -La práctica ha sido aplicada al menos una vez, y está considerada aplicarla nuevamente. - El alcance de la práctica cubre de manera parcial los contenidos relevantes del elemento de gestión, tanto en amplitud como en profundidad.
Práctica sistemática con despliegue total.	2 Puntos	<ul style="list-style-type: none"> -La práctica ha sido aplicada al menos una vez, y está considerada aplicarla nuevamente. - El alcance de la práctica cubre de manera total los contenidos relevantes del elemento de gestión, tanto en amplitud como en profundidad.
Práctica sistemática con despliegue total y orientado a resultados.	3 Puntos	<ul style="list-style-type: none"> -La práctica ha sido aplicada al menos una vez, y está considerada aplicarla nuevamente. - El alcance de la práctica cubre de manera total los contenidos relevantes del elemento de gestión, tanto en amplitud como en profundidad. - La práctica está orientada a resultados porque contiene metas
Práctica sistemática con despliegue total, orientada a resultados, evaluada y mejorada.	4 Puntos	<ul style="list-style-type: none"> - La práctica ha sido aplicada al menos una vez, y está considerada aplicarla nuevamente. - El alcance de la práctica cubre de manera total los contenidos relevantes del elemento de gestión, tanto en amplitud como en profundidad. - La práctica está orientada a resultados porque contiene metas. - La práctica ha sido evaluada y mejorada, evolucionando positivamente en el tiempo.
Práctica efectiva	5 Puntos	<ul style="list-style-type: none"> - La práctica ha sido aplicada al menos una vez, y está considerada aplicarla nuevamente. - El alcance de la práctica cubre de manera total los contenidos relevantes del elemento de gestión, tanto en amplitud como en profundidad. - La práctica está orientada a resultados porque contiene metas. - La práctica ha sido evaluada y mejorada, evolucionando positivamente en el tiempo. - La práctica de gestión ha demostrado resultados de alta calidad de acuerdo a las metas establecidas. Es decir, se puede demostrar con datos que ha generado los resultados esperados.

Figura 15 Escala de evaluación práctica-despliegue

Fuente: JUNJI, Manual del MGCEP, 2013

- **Método de resultados.**

El segundo método está referido sólo al Área 6: Resultados (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2013).

Los conceptos claves o unidad de análisis que utiliza el Método de Resultados son: Datos, Series de Datos, Tendencias y Comparaciones.

Para poder aplicar el método de resultados es necesario contar con estas unidades de análisis y, a su vez, éstas deben cumplir con las siguientes condiciones (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2013):

- Deben hacer referencias a niveles de logros o indicadores de los elementos de gestión.
- Deben ser presentadas en series de tiempo. Se entiende por series de tiempo el conjunto de datos registrados durante periodos consecutivos en el tiempo.
- Deben permitir establecer tendencias. Entendida como el movimiento de la serie en el tiempo.
- Deben permitir comparaciones, entendidas como el contraste de los registros de datos del Jardín infantil en el tiempo.

Por lo tanto, el método de resultados NO describe prácticas, sino que solicita datos, los que deben cumplir con las condiciones antes descritas. De acuerdo al grado de cumplimiento de las condiciones indicadas se asigna el puntaje (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2013).

Los datos con que cuente el jardín infantil pueden corresponder a distintos niveles de información, especialmente si se considera el tipo de administración al que pertenece. Es decir, los datos o unidades de análisis pueden estar referidos sólo a información del propio jardín infantil o a información de nivel regional y/o nacional, así como, a información de la organización a la que pertenece el jardín infantil, entre otros. (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2013, p.23)

Para efectos del MGCEP, el dato con el que se debe trabajar es el que se ubica en el nivel del jardín infantil y establecer como referencias válidas de comparación, el nivel más próximo a éste.

Cuando no exista dato para algún año (no hubo medición, el jardín infantil no existía, u otro), se debe completar el casillero con la frase “sin dato”.

Al igual que en el método anterior, existen seis niveles de evaluación de la calidad de los resultados, lo que se refleja en una escala que va de 0 a 5 como se explica a continuación en la Escala de Evaluación Método de Resultados (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2013).

Tipo de datos	Puntaje	Descriptor
No hay datos.	0 Punto	-No hay datos. El Jardín infantil no tiene la práctica de medir su gestión.
Hay datos.	1 Punto	-El Jardín infantil cuenta con algunas mediciones de su gestión aunque aún son insuficientes para construir una tendencia.
Se reportan series de tiempo.	2 Puntos	-El Jardín infantil cuenta con datos sobre mediciones de su gestión. En algunos casos es posible construir tendencias, aunque algunas de ellas no son positivas.
Se reportan series de tiempo con tendencias positivas	3 Puntos	-El Jardín infantil cuenta con datos y series de tiempos sobre mediciones de su gestión. Las tendencias son positivas en la mayoría de los casos.
Se reportan series de tiempo con tendencias positivas y comparadas con referencia válidas	4 Puntos	-El Jardín infantil cuenta con datos y series de tiempos sobre mediciones de su gestión. Las tendencias son positivas en la mayoría de los casos. Se realizan comparaciones con referencias válidas aunque en algunos casos no sean favorables.
Se reportan series de tiempo con tendencias positivas y comparadas con referencias válidas que son favorables.	5 Puntos	-El Jardín infantil cuenta con datos y series de tiempos sobre mediciones de su gestión. Las tendencias son positivas en todos los casos. Se realizan comparaciones con referencias válidas y en todas ellas son favorables.

Figura 16 Escala de evaluación método resultados

Fuente: JUNJI, Manual del MGCEP, 2013

• SUBPROCESO DE VALIDACIÓN EXTERNA.

Este subproceso lo desarrolla un equipo de profesionales externos al jardín infantil y tiene como objetivo revisar y validar la autoevaluación realizada, permitiendo evidenciar si

la práctica de gestión fue efectivamente implementada de acuerdo a tres criterios: correspondencia, coherencia y autenticidad.

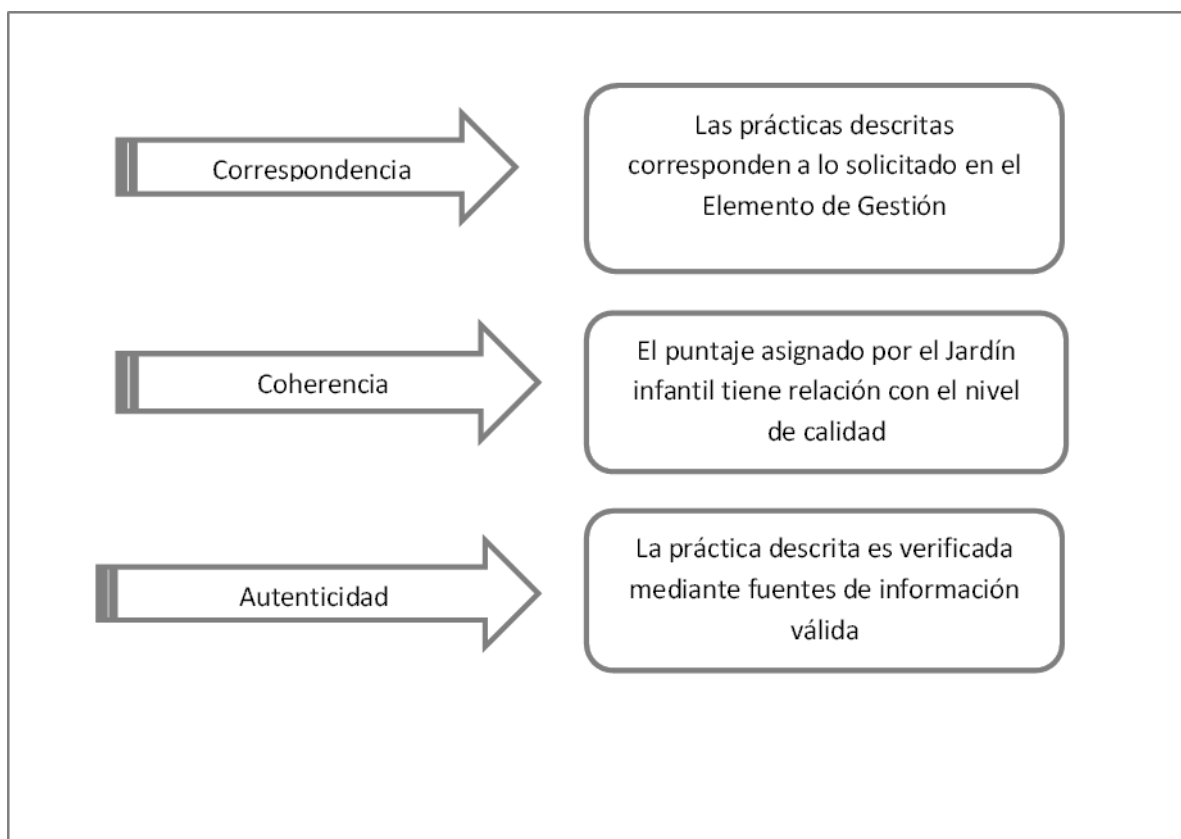


Figura 17 Criterios para validar la implementación de la práctica de gestión

Fuente: JUNJI, Manual del MGCEP, 2013

En este sentido, los validadores/as externos deben cumplir las siguientes tareas:

1. Revisar la Guía de Autoevaluación ingresada por el jardín infantil en el sistema web, de acuerdo a los tres criterios anteriormente mencionados: correspondencia, coherencia y autenticidad.

2. Planificar la visita al jardín infantil, la que debe ser previamente acordada con la Directora/Encargada del jardín infantil.
3. Presentarse en el jardín infantil el día y hora acordada con la “Carta de Presentación del Validador en J.I.” para obtener información complementaria que permita corroborar las descripciones de las prácticas registradas en la Guía de Autoevaluación y acceder a los medios de verificación.
4. Realizar una reunión de cierre, en la cual se debe firmar el “Certificado de ejecución de la validación” en conjunto con la Directora/Encargada del jardín infantil y recibir (en sobre cerrado) la Evaluación de la Validación Externa realizada por la Directora/Encargada.
5. Elaborar el Informe de Resultados del jardín infantil visitado (JUNJI, Manual del MGCEP, 2013, p.32).

El Informe de Resultados del Jardín infantil, que cada jardín infantil recibe, es un documento oficial que surge como resultado de los subproceso de Autoevaluación y Validación Externa. De esta manera, dicho informe consolida la validación de la autoevaluación, considerando la información obtenida antes y durante la visita para establecer el Nivel de Calidad del jardín infantil.

En el marco del mejoramiento continuo, el Informe de Resultados del Jardín infantil aporta a la obtención de un diagnóstico del estado del desarrollo de la calidad de la práctica y, consecuentemente, a la toma de decisiones para planificar la gestión del jardín infantil.

- **SUBPROCESO DE EVALUACIÓN DE RESULTADOS**

Nivel de Calidad: El Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia define para clasificar el estado del desarrollo de la calidad en los Jardines Infantiles, cuatro (4) niveles de calidad: Excelencia, Avanzado, Medio y Básico. JUNJI, Manual del MGCEP, 2013

El Informe de Resultados del MGCEP recibido por el jardín infantil, debe ser socializado con la comunidad educativa para dar a conocer el nivel de calidad alcanzado y, en el marco del mejoramiento continuo, promover el compromiso de todas y todos en el análisis de los resultados obtenidos por los Elementos de Gestión (JUNJI, Manual del MGCEP, 2013).

Todo ello, con la finalidad de priorizarlos y definir las Oportunidades de Mejoramiento, incorporándolas al nivel de planificación correspondiente, en el marco del Proyecto Educativo (JUNJI, Manual del MGCEP, 2013).

La metodología que el Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia incorpora para definir las Oportunidades de Mejoramiento, se sustenta en el concepto de Mejoramiento Continuo, referido al esfuerzo progresivo y constante dirigido al aumento del desarrollo de la calidad de la gestión que se realiza en el jardín infantil, a través del desarrollo de un proceso cíclico, con la finalidad de alcanzar estándares de calidad que permitan a niñas y niños el logro de los aprendizajes (JUNJI, Manual del MGCEP, 2013).

En el contexto del mejoramiento continuo, aquellos jardines Infantiles que obtienen el máximo puntaje, deben focalizar el desarrollo de la calidad en aspectos cualitativos que

aporten al perfeccionamiento del desarrollo de sus prácticas y, consecuentemente, al logro de aprendizajes de niños y niñas.

Las Oportunidades de Mejoramiento se sistematizan en el Plan de Mejoramiento, el que a su vez debe integrarse en el Plan Anual de Acción (Plan Operativo/Plan General), ya que éste junto al Proyecto Educativo constituyen el nivel de planificación que permite al jardín infantil, sobre las brechas detectadas, organizar las acciones que dan cuenta del criterio de mejoramiento continuo que subyace al Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia.

- **SUBPROCESO PLAN DE MEJORAMIENTO**

El Plan de Mejoramiento, en el marco de la planificación que realiza el jardín infantil, es un tipo de planificación que precisa los objetivos que se desea alcanzar para proyectar las Oportunidades de Mejoramiento (ODM) hacia el desarrollo de la calidad. Éste se integra en el Plan Anual de Acción (Plan Operativo/Plan General), para promover y favorecer el desarrollo de la calidad de las prácticas al interior de cada jardín infantil (JUNJI, Manual del MGCEP, 2013).

El Plan de Mejoramiento precisa la planificación de Oportunidades de Mejoramiento. Y presenta las siguientes características:

- a) Orientador del mejoramiento continuo, identifica la magnitud y el sentido de los cambios que se deben implementar.

- b) Articulador de todas las acciones prioritarias que el jardín infantil debe emprender para mejorar aquellas prácticas que tendrán mayor impacto en los procesos y resultados de su gestión.
- c) Dinámico porque permite revisar las prácticas que se implementan en el jardín infantil, evaluando su efectividad y, por lo tanto, verificando si permiten alcanzar los objetivos para los cuales fueron diseñados.
- d) Participativo porque para su elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación demanda el liderazgo efectivo de la Directora/Encargada y, al mismo tiempo, los aportes de todos los representantes de la comunidad educativa.

(JUNJI, Manual del MGCEP, 2013, p.34).

Criterios para la elaboración del Plan de Mejoramiento:

Para elaborar el Plan de Mejoramiento se han definido criterios que permiten priorizar las Oportunidades de Mejoramiento que debe abordar dicho plan.

A partir de la calificación obtenida, los Elementos de Gestión se ordenan de menor a mayor puntaje. Si el número de Elementos de Gestión que obtienen puntajes bajo excede a 10, se sugiere seleccionar sólo esta cantidad para realizar esta categorización (JUNJI, Manual del MGCEP, 2013).

En los procesos de Autoevaluación y Validación externa, se considera como bajos puntajes los niveles 0 y 1. Por lo tanto, los Elementos de Gestión que se ubiquen en dichos niveles, deben ser abordados de manera prioritaria.

En la medida que éstos logren sus objetivos, el criterio de selección se orienta a los Elementos de Gestión que logran los puntajes siguientes (2, 3, etc.) (JUNJI, Manual del MGCEP, 2013).

En aquellos casos en los que los Elementos de Gestión, en su mayoría o totalidad, obtienen puntaje alto se sugiere igualmente seleccionar 10 para mantener y potenciar cualitativamente la calidad de la práctica (JUNJI, Manual del MGCEP, 2013).

- **Etapas para elaborar el Plan de Mejoramiento**

La elaboración del Plan de Mejoramiento supone tres etapas: Levantamiento de Oportunidades de Mejoramiento, Priorización de Oportunidades de Mejoramiento y Elaboración del Plan de Mejoramiento.

- 1. Levantamiento de las Oportunidades de Mejoramiento:** a partir de los resultados obtenidos, el jardín infantil selecciona los Elementos de Gestión evaluados como más débiles en términos nominales, 0 y 1 punto.
 - i.** Se sugiere seleccionar sólo 10 Elementos de Gestión Priorización de las Oportunidades de Mejoramiento: los Elementos de Gestión seleccionados en la etapa anterior, son analizados aplicando el Método de Priorización.
 - ii.** De esta manera, se define un conjunto de Oportunidades de Mejoramiento priorizadas.
 - iii.** Se aplica el Método de Priorización a los 10 Elementos de Gestión seleccionados en la etapa anterior y de acuerdo al resultado de la

priorización, seleccionar cinco (5) como Oportunidades de Mejoramiento.

- iv. De esta manera, serán cinco (5), como máximo, las Oportunidades de Mejoramiento que conformarán el Plan de Mejoramiento (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2015).
- v. Con todo, las Oportunidades de Mejora que decida abordar el Jardín infantil en su Plan de Mejoramiento (máximo cinco), dependerá de su realidad y organización, debiendo considerar la elaboración de la planificación, ejecución, seguimiento y evaluación de todas las tareas que se definan (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2015).
- vi. Todo ello, para asegurar el mejoramiento continuo en el marco de los niveles de planificación que desarrolla el jardín infantil y la proyección del proceso de autoevaluación del período siguiente (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2015).

2. Método de Priorización

Es el método que permite analizar cada uno de los Elementos de Gestión que el jardín infantil selecciona y, posteriormente define como Oportunidades de Mejoramiento aplicando criterios de priorización vinculados a las tres variables siguientes:

- i. Relevancia: Oportunidades de Mejora cuya intervención, durante los plazos estipulados, conlleva un impacto sustantivo en los resultados del jardín infantil.

- ii.** Pertinencia: Oportunidades de Mejoramiento que son significativas para el establecimiento, en función de su Proyecto Educativo y que contribuye al logro de sus objetivos.
- iii.** Factibilidad: Oportunidades de Mejoramiento que el jardín infantil efectivamente puede desarrollar, con los recursos existentes, en el periodo determinado (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2015).
- iv.** La aplicación de estos tres criterios permite responder preguntas como: ¿Cuáles son las Oportunidades de Mejoramiento en que tendrán mayor impacto en los resultados del jardín infantil?

¿Cuáles son las Oportunidades de Mejoramiento que tienen mayor impacto en el logro de los objetivos del Proyecto Educativo?

¿Cuáles son las Oportunidades de Mejoramiento posibles de abordar considerando los recursos del jardín infantil en un Plan de Mejoramiento de uno o dos años? Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2015, p.32).
- v.** Para cada criterio por separado - Relevancia, Pertinencia y Factibilidad -se realiza una lista ordenada en forma descendente de los Elementos de Gestión a priorizar.

Tabla 4 Oportunidad de Mejoramiento de acuerdo a Relevancia

Lista de Oportunidad de Mejoramiento de acuerdo a Relevancia	
Descriptor	Puntaje
4.1a Cómo el establecimiento mantienen vigente las condiciones que le permitieron obtener la autorización para funcionar como establecimiento de E.P. (autorización sanitaria, permiso municipal, cumplimiento de la O.G.U.C)	5
5.3b Cómo se fomenta el desarrollo de competencias del personal docente y no docente que considere las necesidades individuales y los objetivos del establecimiento.	4
2.4c De qué manera la evaluación potencia el aprendizaje de los niños y niñas.	3
2.4d De qué manera se asegura que la evaluación conduce a un proceso de reflexión que permite orientar y concretar la toma de decisiones.	2
2.3c Cómo se incentiva el aprendizaje de niños y niñas considerando sus diferencias individuales.	1

Fuente JUNJI, Manual del MGCEP, 2013

El análisis anterior, permite configurar la Matriz de Selección que reúne los Criterios de Priorización (relevancia, pertinencia y factibilidad) para cada una de las Oportunidades de Mejoramiento (JUNJI, Manual del MGCEP, 2013, p.23)

La columna “Total” indica el resultado de la multiplicación de cada uno de los criterios entre sí, Relevancia por Pertinencia por Factibilidad ($R \times P \times F$) (JUNJI, Manual del MGCEP, 2013).

Tabla 5 Matriz de Selección Criterios de Priorización

ODM	Relevancia	Pertinencia	Factibilidad	Total
	R	P	F	(RxPxF)
2.3c ¿Cómo se incentiva el aprendizaje de niños y niñas considerando sus diferencias individuales?	1	2	2	4
2.4c ¿De qué manera la evaluación potencia el aprendizaje de los niños y niñas?	3	1	1	3
2.4d ¿De qué manera se asegura que la evaluación conduce a un proceso de reflexión que permite orientar y concretar la toma de decisiones?	2	3	3	18
4.1a ¿Cómo el Jardín infantil mantiene vigente las condiciones que le permitieron obtener la autorización para funcionar como centro educativo para la E.P. (autorización sanitaria, permiso municipal, cumplimiento de la O.G.U.C)?	5	5	5	125
5.3b ¿Cómo se fomenta el desarrollo de competencias del personal docente y no docente que considere las necesidades individuales y los objetivos del Jardín infantil?	4	4	4	64

Fuente: JUNJI, Manual del MGCEP, 2013

Para ordenar las Oportunidades de Mejoramiento, a partir de los resultado de la columna total, éstas se ordenan de menor a mayor, obteniendo así, una de Lista de Oportunidad de Mejoramiento Priorizada.

Tabla 6 Ejemplo de lista de oportunidades priorizadas

Oportunidad de Mejoramiento Priorizada	
ODM	Priorización
2.4c ¿De qué manera la evaluación potencia el aprendizaje de los niños y niñas?	1º
2.3c ¿Cómo se incentiva el aprendizaje de niños y niñas considerando sus diferencias individuales?	2º
2.4d ¿De qué manera se asegura que la evaluación conduce a un proceso de reflexión que permite orientar y concretar la toma de decisiones?	3º
5.3b ¿Cómo se fomenta el desarrollo de competencias del personal docente y no docente que considere las necesidades individuales y los objetivos del Jardín infantil?	4º
4.1a ¿Cómo el Jardín infantil mantiene vigente las condiciones que le permitieron obtener la autorización para funcionar como centro educativo para la E.P. (autorización sanitaria, permiso municipal, cumplimiento de la O.G.U.C)?	5º

Fuente: JUNJI, Manual del MGCEP, 2013

Para la elaboración del Plan de mejoramiento, el sistema web dispone de un formato de registro que contiene:

- Identificación del Jardín infantil.
- Responsable del Plan de Mejoramiento.
- Oportunidades de Mejoramiento priorizadas por el Jardín infantil.

- Objetivo la Oportunidad de Mejoramiento.
- Estrategia de Mejoramiento: conjunto de actividades y acciones a ejecutar para conseguir el objetivo propuesto.
- Medios de verificación: documentos que respaldan la información de los resultados.
- Responsables: miembros de la comunidad educativa a cargo del cumplimiento de la actividades de mejoramiento.
- Plazos: duración de la ejecución de las actividades de mejoramiento.
- Recursos humanos, materiales y financieros: apoyos requeridos para asegurar que las estrategias de mejoramiento programadas se lleven a cabo.
- Asesorías y apoyo externo: soportes técnicos que el Jardín infantil requiere para implementar actividades específicas.
- Seguimiento: proceso de análisis continuo, necesario para mejorar y reorientar la planificación y/o ejecución, observa la evolución de los estrategias de mejoramiento, las analiza y evalúa de acuerdo a la información documentada (medios de verificación). El seguimiento alerta acerca de los problemas y brinda opciones para la adopción de medidas correctivas.
- Evaluación: tiene por objeto determinar la congruencia, vigencia, validez y resultado del Plan de Mejoramiento. La evaluación se apoya en los datos generados por las actividades de seguimiento y la información obtenida desde las fuentes identificadas como medios de verificación.
- Calendario de Actividades (Carta Gantt): permite organizar las acciones en el tiempo.

- Su cumplimiento asegura sistemáticamente la ejecución, el seguimiento, la evaluación y la retroalimentación de las acciones planificadas aportando al proceso de mejoramiento continuo.
- El tiempo de ejecución de las acciones planificadas en el Plan de Mejoramiento, puede variar desde la implementación de acciones inmediatas hasta una implementación que no sobrepase el inicio del nuevo proceso de autoevaluación. Sin embargo, la existencia de necesidades de mayor complejidad podría requerir, obligatoriamente, superar este periodo. (JUNJI, Manual del MGCEP, 2013, p.28-29)

2.3 Educación de calidad en la primera infancia

2.3.1 Construcción teórico conceptual de educación de calidad en la primera infancia.

La aparición del concepto “educación de calidad” o “calidad de la educación” se produjo históricamente dentro de un contexto específico.

Viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos pone en guardia, sobre todo, del hecho de que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de la eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la “calidad” se mide por fenómenos aislados, que se recogen en el producto final” (Glauter, 2009).

Para adentrarse en la comprensión y conceptualización de educación de calidad en la primera infancia (o en la educación parvularia de acuerdo a los términos utilizados mayormente en la realidad chilena), se abordan los aportes teóricos desde distintos enfoques que conviven actualmente en el nivel.

2.3.1.1 Educación de calidad desde la estructura ministerial

En las últimas décadas el concepto educación de calidad ha generado una amplia discusión en diferentes ámbitos, tanto académicos, político y de la sociedad civil.

En Chile, a partir de esta discusión, la educación de calidad ha tomado la agenda pública, viviendo una Reforma Educacional que afecta al sistema en su conjunto.

De acuerdo a lo señalado en el Plan de Aseguramiento de la Calidad escolar 2016 – 2019...

La Reforma Educacional promueve transformaciones profundas en todos los niveles educacionales: parvulario, escolar, técnico y superior.

Establece explícitamente la prioridad de contar con un sistema que mejore la calidad educativa entendida de modo amplio e integral, promoviendo activamente la inclusión y disminuyendo la segregación, con el objetivo de construir un país más integrado social y culturalmente. (Ministerio de Educación República de Chile, 2016)

Para abordar el aseguramiento de la calidad de la educación de forma eficaz y eficiente, surge el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, que establece un conjunto de acciones.

Entre ellas: define una estructura de gobernanza, establece la existencia de una Secretaría Ejecutiva, indica la formación de Gabinetes Regionales SAC y la elaboración a nivel nacional de un Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar (en adelante el Plan), que tiene una vigencia de cuatro años y que orienta en sus propósitos y estructura la elaboración en cada región de un Plan. (Ministerio de Educación República de Chile)

Estos planes, tanto en el nivel nacional como regional, deben ser elaborados interinstitucionalmente por las entidades que conforman el SAC y expresar la definición conjunta y articulada de las prioridades y metas estratégicas, los mecanismos de coordinación que establecerán entre ellas, así como las principales tareas del sistema en su conjunto como de cada institución por separado. (Ministerio de Educación República de Chile, 2016)

En este contexto es apropiado iniciar la construcción teórico conceptual de educación de calidad, desde el sentido amplio del sistema, y tal como la define el Plan:

Se entiende por educación de calidad un proceso formativo integral que pone en el centro al ser humano en su totalidad, promoviendo un desarrollo consistente e integrado del conjunto de sus dimensiones, incluyendo la espiritual, la ético-moral, la cognitiva o intelectual, la afectiva, la artística y la de desarrollo físico, entre otras, y que se orienta a proveer oportunidades de desarrollo e integración social al conjunto de los niños, niñas, jóvenes y adultos de manera equitativa e inclusiva, previniendo la discriminación y la segregación de cualquier tipo, garantizando que todas y todos

puedan ser ciudadanos autónomos, responsables, proactivos y críticos. (Ministerio de Educación República de Chile, 2016)

Desde la perspectiva del enfoque de derechos, este Plan entiende la educación como un derecho, lo que involucra que los estudiantes accedan y permanezcan en el sistema escolar, accedan a oportunidades de aprendizaje, a tener un trato digno y justo y a participar activamente del proceso educativo a lo largo de su trayectoria escolar. (Ministerio de Educación República de Chile, 2016)

La definición de educación de calidad plasmada en el Plan, obedece a una mirada de la educación como un derecho y por lo tanto el Estado a través de sus instituciones debe garantizarlo a los estudiantes de todos los niveles del sistema.

¿Qué se entiende por calidad de la educación?, parece un tema de simple definición, pero cuando se habla de "calidad de la educación", son muchos los puntos de vista posibles de incluir en dicho concepto.

Las ideas fuerza que plantea el MINEDIC, a través de cinco miembros de la Comisión de Calidad del Consejo Asesor Presidencial, están referidas a

1. Hacerse cargo del contexto del alumno
2. Considera las realidades diversas de los estudiantes
3. El curriculum debe expresar lo mejor de la cultura que queremos para la educación
4. La calidad en la educación es una exigencia ética de toda propuesta educativa
5. El sistema educacional debe monitorear el cumplimiento del curriculum

Si bien las ideas son muy loables, reflejan la condición socio situacional de la educación, además de centrar la atención en el monitoreo del cumplimiento del curriculum, lo que obedece a un fenómeno ajeno a la unidad educativa,

De acuerdo al estructura administrativa funcional, la calidad de la educación es la razón de ser de Agencia de Calidad, cuyo rol es “velar por estándares adecuados de educación es uno de los grandes cambios que se avecinan en nuestro sistema educativo”. (Ministerio de Educación República de Chile, 2006, p.16), su planteamiento para el ámbito de la educación parvularia, es preocupante.

2.3.1.2 Educación de calidad desde el discurso a la creación de sentido

Dahlberg, Moss,Pence (2005), afirman “Estamos inmersos en la “era de la calidad”, pero la calidad no es una palabra neutra, sino un concepto socialmente construido con significados muy particulares producidos a través del discurso de la calidad” (p.141).

En este sentido el discurso de la calidad puede entenderse como un producto del pensamiento de la ilustración y del entusiasmo de la modernidad por el orden y el dominio, y debido a ello, ese discurso contempla el mundo a través de una mirada modernista y complementa las construcciones del niño y de la institución para la primera infancia (Dahlberg et al. 2005).

El lenguaje de la calidad es también el de la institución para la primera infancia como productora de resultados pre especificados y el del niño o la niña como recipientes

vacíos a los que hay que preparar para el aprendizaje y para la escuela, y a los que hay que ayudar en su viaje de desarrollo. (Dahlberg et al. 2005, p.141)

Esta construcción se debe comprender desde la visión de un mundo moderno que privilegia la objetividad, la uniformidad imparcial y la cuantificación, que se ha convertido en la gran ayuda para la consecución de la objetividad y ha asumido un papel creciente campos de la ciencia y la economía (Dahlberg et al. 2005).

Debido al gran éxito de la cuantificación en las ciencias sociales, conductuales y médicas durante el período de posguerra, los esfuerzos por introducir criterios cuantitativos en la toma de decisiones públicas fueron realmente considerables durante las últimas décadas del siglo XX.

Esta confianza creciente en los números y la tecnología cuantificadora que paralelamente se desarrollaba y que prometía la posibilidad de reducir el mundo, en toda su complejidad y diversidad a categorías estandarizadas, comparables, objetivas y medibles, pueden ser entendidas como una tecnología necesaria para prácticas de división, clasificación y distribución, y, por tanto, de un modo de imponer orden y de ejercer el poder disciplinario (Dahlberg et al. 2005).

El surgimiento del discurso de la calidad, puede entenderse la importancia creciente de la calidad en el ámbito de las instituciones para la primera infancia en relación con la búsqueda de orden y certeza basados en la objetividad y la cuantificación, ...que brinda confianza y tranquilidad ofreciéndonos un panorama en el que una simple nota o puntuación o la mera utilización de la palabra calidad significan que hay algo en lo que se puede confiar, algo que es bueno de verdad. (Dahlberg et al. 2005, p.143)

Esta época de confianza y credibilidad que se otorgan a los números y a otras formas de puntuación, como si las cifras, las estrellas o cualquier otro símbolo que se emplee para ello, tuviesen que representar la realidad por el simple hecho de existir, en lugar de ser solamente un símbolo cuyo significado solo puede alcanzarse mediante la reflexión y el juicio crítico (Dahlberg et al. 2005).

El discurso de calidad tiene que ver principalmente con la definición a través de la especificación de criterios, de un estándar generalizable con el que juzgar un producto con certeza, desde un supuesto que existe un ente o una esencia de la calidad que es una verdad cierta, objetiva y cognoscible que aguarda a que alguien la descubra y la describa. (Dahlberg et al. 2005, p.143)

Lo central de este discurso es el afán de la universalidad y estabilidad, de normalización y estandarización, a través de la búsqueda de criterios únicos, permanentes o estables, cuyas definiciones obedecen a una construcción técnica basada en la aplicación de conocimientos disciplinarios y de una experiencia práctica, libres de valores y ajena al proceso en que se aplicarán (Dahlberg et al. 2005).

Por lo anterior es posible determinar, desde este enfoque, que la definición de la calidad se refiere a:

...un proceso intrínsecamente exclusivo y didáctico, llevado a cabo por un grupo particular cuyo poder y cuyas pretensiones de legitimidad lo capacitan para decidir lo que ha de ser considerado como verdadero o falso; no se trata de un proceso dialógico y negociado entre todas las partes interesadas.

Una vez definidos, los criterios son ofrecidos a los demás y aplicados al proceso o producto considerado. La calidad se presenta así como una verdad universal que está libre de valores y de cultura, y que es aplicable por igual en cualquier ámbito del campo considerado: la calidad es, en definitiva, un concepto descontextualizado. (Dahlberg et al. 2005, p.156)

Al ser la definición de la calidad algo que se da por sentado y que viene ya dado, el principal foco del discurso de la calidad es la consecución y la evaluación de esta especificación definida por expertos, y no la construcción o de-construcción de dicha especificación (Dahlberg et al. 2005).

El discurso de la calidad pone más el acento sobre la pregunta ¿cómo detectamos la calidad?, que sobre ciertas interrogantes previas; ¿cómo se define, cómo se construye y que se entiende de la palabra calidad y por qué? (Dahlberg et al. 2005).

...El discurso no solo asume la existencia de una realidad, de algo llamado calidad, sino que también asume que esa realidad es perfectamente captable dados unos medios adecuados y cuidadosamente controlados. (Dahlberg et al. 2005, p.153)

El objetivo primordial es reducir la complejidad y la diversidad de los productos medidos (y de los contextos dentro de los que dichos productos existen y operan) a un número limitado de criterios medibles básicos que puedan luego ser condensados en una serie de calificaciones numéricas: el sueño de la modernidad. Dicha condensación conlleva, por lo general, procesos de representación y normalización, en lugar de afrontar directamente lo que está sucediendo en la realidad, con toda su complejidad y sus contradicciones. (Dahlberg et al. 2005, p.156)

En definitiva la calidad desde el discurso, se entiende como evaluar la conformidad del producto, contrario a comprender la complejidad de la vida cotidiana de una institución para la primera infancia.

Jensen (1994), citado por Dahlberg (2005), quien lucha contra la aparente contradicción que implica que dos enfoques muy distintos puedan ser llamados igualmente calidad, señala:

En el pasado, el término «calidad» se empleaba para facilitar un breve punto de referencia a la hora de describir una experiencia y como un modo de expresar de forma abreviada una complejidad que era difícil de describir sin utilizar miles de palabras (e, incluso, cuando se utilizaban miles de palabras, continuaba teniéndose la sensación de que la descripción no había hecho más que expresar de un modo muy superficial lo que se había experimentado en la realidad). El concepto de calidad se utiliza de forma diferente en la actualidad, especialmente en la vida empresarial danesa. [...] Las empresas generan gráficas de calidad, certificados, puntos y calificaciones a un ritmo vertiginoso, produciendo una especie de «inflación de la calidad». Y, a fin de cuentas, son muchas las cosas que pueden ser pesadas, medidas o registradas en una tabla, una fórmula o una gráfica. [...] Tengo el temor, sin embargo, de que si éste enfoque de la calidad, con su énfasis en la comparación y la medición, llega a dominar el debate sobre los servicios para la infancia, ocasionará más mal que bien. Una sociedad con ideas claramente definidas sobre cómo medir el arte será considerada autoritaria e intolerante; la calidad auténtica (como el arte auténtico) no puede reducirse a unos enunciados simples. (Jensen, 1994, p.156) citado por (Dahlberg et al. 2005, p.153)

Desde el discurso de la creación de sentido es imprescindible reconceptualizar la calidad, especialmente cuando se refiere a la educación parvularia, comprendiendo que las instituciones de primera infancia son intrínsecamente culturales.

Ante ello la diversidad, la subjetividad, la multiplicidad de perspectivas y el contexto temporal y espacial juegan son aspectos fundamentales de analizar en profundidad para dar respuesta al verdadero sentido de la educación (Dahlberg et al. 2005).

La idea de que se pueda aislar el contexto y medir su efecto de manera independiente obliga a conceptualizarlo como «lo circundante», pero esa conceptualización ha sido cuestionada por tratarse de una simplificación reduccionista. Una posible conceptualización alternativa -la del «contexto como aquello que se encuentra entrelazado»- excluye la posibilidad de separar el contexto como variable independiente (Cole, 1996). (Dahlberg et al. 2005, p.156)

Reconceptualizar la calidad de las instituciones de primera infancia implica atender a su contexto, intereses, valores y concepciones propias, pero las propias palabras, la propia matización del término calidad, parecen paradójicos ya que se crea y se naturaliza la calidad como un patrón universal de medida.

El problema radica en una contradicción básica: la noción de que las concepciones de la calidad en las instituciones para la primera infancia puedan ser específicas de cada sociedad o cultura en concreto es incompatible con el concepto mismo de la calidad como norma universal y objetiva. (Dahlberg et al. 2005, p.158)

En la actualidad es muy difícil, pero muy necesario al vez, pensar y comprender realmente una institución, desde su complejidad, en vez de evaluar el grado de conformidad que presenta respecto a normas patrones externos de funcionamiento.

Como sociedad se mantiene la idea de la calidad “como verdad universal y cognoscible y pocas personas se sienten cómodas con la idea de un relativismo sin restricciones del todo vale” (Dahlberg et al. 2005, p.169), especialmente cuando sus efectos atañan en los niños y niñas de la primera infancia.

En definitiva la calidad, como se señaló anteriormente, no es un concepto neutro, como tampoco las miradas frente a la forma de valorarla.

En el campo de la primera infancia, el discurso de la creación de sentido hace referencia, en primer y más destacado lugar, a la construcción y la profundización en la interpretación (o comprensión) de la institución para la primera infancia y de sus proyectos, y, en particular, del trabajo pedagógico, con el propósito de dar sentido a lo que allí sucede. A partir de la construcción de esas interpretaciones, las personas pueden optar por tratar de seguir emitiendo juicios de ese trabajo, un proceso que implica la aplicación de valores a la interpretación para poder realizar un juicio de valor y por último, las personas pueden elegir, además, buscar el acuerdo con otras personas acerca de esos juicios (es decir, esforzarse por llegar a un acuerdo, hasta cierto punto, en torno a lo que sucede y a su valor). (Dahlberg et al. 2005, p.171)

El discurso no implica que haya que seguir tres etapas señaladas (1. construcción y la profundización en la interpretación o comprensión de la institución, 2. emitir juicios sobre el trabajo de otros y 3. buscar el acuerdo con otras personas acerca de esos juicios), ya que

puede que se considere suficiente limitar la creación de sentido, a la profundización de la comprensión, sin necesidad de juzgar o de buscar un acuerdo (Dahlberg et al. 2005).

De hecho, entre el discurso de la calidad y el de la creación de sentido existe una serie de puntos de continuidad, incluso es posible determinar que esos dos discursos diferentes, tratan de responder a preguntas sobre lo que constituye un buen trabajo en instituciones para la primera infancia, acerca de cómo definirlo y cómo realizarlo (Dahlberg et al. 2005).

No obstante, uno y otro discurso tienen concepciones particulares y distintas de lo que significa **dar sentido** y **analizar** el buen trabajo.

Definir lo que considera, lo que puede considerar y lo que debe considerar un buen trabajo, está estrechamente ligado a las concepciones de infancia, de pedagogía y de institución que se tiene (Dahlberg et al. 2005).

Cada discurso supone concepciones, elecciones o juicios categóricos, pero,

...si bien el discurso de la calidad habla de decisiones técnicas desprovistas de valores, el discurso de la creación de sentido exige decisiones explícitamente éticas y filosóficas, juicios de valor, con respecto a las preguntas -de alcance más general- que podamos hacernos acerca de lo que queremos para nuestros hijos aquí y ahora, y en el futuro (preguntas que deben ser formuladas una y otra vez, y que necesitan estar relacionadas con otras preguntas aún más amplias en torno a «¿qué es la vida buena?» y «¿qué significa ser humano?»). (Dahlberg et al. 2005, p.172)

El discurso de la creación de sentido significa comprender la educación desde un enfoque de derecho, que concibe al niño y niña como co - constructores de la sociedad y cultura, implica dar sentido a la relación con otras personas, siendo parte de un contexto espacial y temporal, implica además procesos de diálogo y reflexión crítica desde la experiencia humana concreta, coherente con una forma de concebir el aprendizaje como proceso que se construye en colaboración con otras personas, en un clima afectivo, cálido y de confianza (Dahlberg et al. 2005).

El discurso de la creación de sentido requiere instalar una cultura institucional de responsabilidad democrática y pública, bajo condiciones muy precisas, exigentes y públicas que generen un proceso interactivo y dialógico de confianza, de seguridad emocional de interacción y comunicación con los otros, en el que se confronten los prejuicios, los intereses personales y los supuestos no reconocidos.

En el contexto de la institución para la primera infancia, algunas de esas condiciones serían las siguientes (Dahlberg et al. 2005, p.173):

- El emplazamiento de la creación de sentido con respecto al trabajo pedagógico y a otros proyectos de las instituciones para la primera infancia dentro de una indagación crítica, continuada y más amplia acerca de las cuestiones relacionadas con la «vida buena» ... acerca de las construcciones de la primera infancia y de sus instituciones, y acerca de la filosofía pedagógica.
- La aplicación de un pensamiento crítico y reflexivo, que incluya la problematización y la deconstrucción.

- La documentación pedagógica como herramienta de ayuda al pensamiento crítico y reflexivo y a la comprensión del trabajo pedagógico, gracias a que nos permite «someter la práctica a un cuestionamiento estricto, metodológico y riguroso»
- La importancia de los encuentros y del diálogo, en los que hay que aplicar los principios del respeto moral universal y de la reciprocidad igualitaria, y para los que hay que cultivar habilidades morales y cognitivas tales como la sensibilidad para oír las voces de los demás, la capacidad de ver al Otro como alguien igual pero diferente y la capacidad de invertir las perspectivas...
- La participación de facilitadores (o de personas sabias) procedentes de una variedad de orígenes y experiencias, incluido el campo de la filosofía y el trabajo pedagógicos. Esta labor de facilitación puede ser también una función para los evaluadores cuando la finalidad ética reconocida de la evaluación sea la de hacer posible que las personas profundicen su conocimiento o comprensión y cultiven la capacidad de emitir sus propios. Otros objetivos éticos de la evaluación podrían ser la iluminación espiritual y la emancipación; cada uno de ellos supondría un papel distinto para el evaluador. (Dahlberg et al. 2005, p.173)

El discurso de la creación de sentido es concreto en la institución educativa se hace visible desde lo que ocurre en la práctica pedagógica, como de todos los elementos y ámbitos que la sustentan y que hacen posible y dan sentido a la práctica real, reconociendo la posibilidad de que existan múltiples significados o interpretaciones y sin tratar de reducir lo

que sucede en la realidad con el único propósito de ajustarse a unos criterios categóricos establecidos previamente por entidades o personas externas (Dahlberg et al. 2005).

En este sentido una educación de calidad desde el nacimiento y a lo largo de la vida,...significa contar con unidades educativas más plurales e inclusivas que acojan y den respuesta a las necesidades de aprendizaje de niños y niñas de diferentes contextos sociales y culturales y con distintas capacidades y situaciones de vida, de manera que la educación cumpla con una de sus grandes finalidades: contribuir a la cohesión social y al sentido de pertenencia a la sociedad. (Blanco, 2010, p.14)

Es fundamental el trabajo de la institución en lugar y tiempo determinado; junto a prácticas relacionales que se construyen en torno a compromisos más permanentes; con fines acordados con lo que es bueno y correcto, relevando la buena práctica; con una evaluación fuerte, que juzgue y estime cualitativamente los diferentes fines u objetivos de la misma (Blanco, 2010).

No pueden ofrecer certezas ni garantías, sino solo posibles valoraciones, a realizar siempre en relación con el otro, y de las que cada uno debe responsabilizarse.

El discurso de la creación de sentido tiene que ver, por encima de todo, con la producción de significado, con la profundización de la comprensión, pero en un mundo de diversidad y de múltiples perspectivas, en una actividad que resulta inevitablemente subjetiva, el resultado serán múltiples y diversas interpretaciones.

Tampoco esto es motivo de desesperanza: «tolerar la pluralidad, la ambigüedad o la ausencia de certeza resultantes no es ningún error», sino que es, en las memorables

palabras de Stephen Toulmin, «el precio que inevitablemente pagamos por ser seres humanos y no dioses». (Dahlberg et al. 2005, p.177)

2.3.1.3 Educación de calidad como un asunto de derechos humanos

Otra mirada que resulta fundamental abordar en este análisis teórico, es calidad de educación como un asunto de derechos humanos.

El derecho a la educación¹⁸ no significa sólo acceder a ella, sino también, que ésta sea de calidad y logre que los alumnos aprendan lo máximo posible; el derecho a la educación es también el derecho a aprender y a desarrollar los múltiples talentos y capacidades de cada persona (Blanco, 2005).

La Educación es un bien específicamente humano, que surge de la necesidad de desarrollarse como tal, por ello todas las personas, sin excepción, tienen derecho a ella, “la educación permite la humanización” (Blanco, 2005).

...Tal como lo expresa Mantovani (1957), el hombre es la única criatura capaz de ser educada. El hombre puede ser hombre sólo mediante la educación. (Blanco, 2005, p.15)

¹⁸ El derecho a la educación como un derecho básico humano se estableció en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), y ha sido reafirmado en la Convención sobre los Derechos del Niño, la cual ha sido ratificada casi universalmente. Sin embargo, todavía existen en el mundo millones de personas para las cuales no se ha hecho efectivo este derecho. Por este motivo, tuvo lugar la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien 1990) (UNESCO 1990), en la que por primera vez los dirigentes mundiales comienzan a enfrentar el desafío de la lucha contra la exclusión. (Blanco R. D., 2005)

La evaluación de los diez años de Educación para Todos puso de manifiesto que, a pesar de los esfuerzos realizados por los países, los avances habían sido muy insuficientes por lo que en el Foro Mundial de Educación para Todos (Dakar 2000) (UNESCO, 2000), los países reafirmaron su compromiso con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien. (Blanco, 2005, p.12)

En los marcos de acción de Educación para Todos planteados tanto en Jomtien (1990) como en Dakar (2000) se considera que la calidad de la educación es fundamental para lograr la educación para todos.

En el marco de acción de Dakar, el objetivo 6 está referido explícitamente a la calidad y también se alude a ella en los objetivos relacionados con la universalización de la educación primaria y el aumento de la expansión de la educación de la primera infancia. (Blanco, 2005, p.12)

Al respecto, Blanco (2005), alude al último informe de monitoreo de Educación para Todos, cuyo foco ha sido precisamente la calidad, en él se señalan tres aspectos en los que actualmente existe mayor consenso:

1. La necesidad de respetar los derechos de las personas
2. La necesidad de una mayor equidad en el acceso, procesos y resultados
3. La necesidad de una mayor pertinencia

A los aspectos señalados habría que añadir también, el de la relevancia.

En este sentido el concepto de calidad no es unívoco, por el contrario, existen diferentes visiones y enfoques, dependiendo de distintos factores, tales como “las funciones

que se asignen a la educación en un momento y contexto determinado, las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, o las exigencias de la sociedad, por nombrar algunos de ellos” (Blanco, 2005, p.12).

Para valorar la calidad de la educación es fundamental considerar los siguientes aspectos: (Blanco, 2005)

- **Pertinencia y relevancia de la educación**

Una primera cuestión para valorar si una educación es de calidad es si ésta es coherente y cumple con los fines y funciones que se le asignan, los cuales varían con el tiempo y de un contexto a otro.

Actualmente pareciera existir cierto consenso respecto a que una de las finalidades más importantes de la educación es promover el desarrollo integral de las personas para que puedan ser miembros activos en la sociedad y ejercer la ciudadanía.

La educación no sólo es un elemento clave para el desarrollo de las personas sino también para el de las sociedades, por ello se considera como uno de los elementos clave en el índice de desarrollo humano.

El desarrollo humano, tanto a nivel individual como social, involucra dos procesos simultáneos que han de promoverse a través de la educación: la socialización y la individuación.

- **La socialización**

Implica que las nuevas generaciones se apropien de los contenidos de la cultura y adquieran las competencias necesarias para ser miembros activos en dicha cultura.

La inclusión y participación en la sociedad y el pleno ejercicio de la ciudadanía dependen en la actualidad de una serie de conocimientos y habilidades que no están igualmente distribuidos en la sociedad.

- **La individuación**

Es la construcción de cada persona como sujeto en el contexto de la sociedad en la que está inmerso, lo que significa promover la autonomía, la creatividad y la libre elección; en definitiva, la realización personal y la construcción de un proyecto de vida.

La educación tiene como finalidad promover crecientes niveles de autonomía y de autodeterminación: **Aprender a vivir juntos y Aprender a emprender**, el aprendizaje de estos pilares ha de comenzar desde el nacimiento y continuar a lo largo de la vida. (Blanco, 2005)

Asimismo, una educación es de calidad si es **pertinente y significativa** para las personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes talentos, de forma que puedan construirse como sujetos en la sociedad y desarrollar su propia identidad.

Las personas tienen **múltiples inteligencias y distintos modos de aproximarse a la realidad**, por lo que la educación ha de ofrecer diferentes opciones que permitan el desarrollo pleno de distintas capacidades e intereses.

El tipo de normas y valores que existen en la escuela es uno de los factores que más influyen en la atención de la diversidad y en la construcción de la identidad personal y cultural. Los objetivos, las normas y experiencias que se brindan en la escuela, pueden no

ser significativos y adecuados para muchos alumnos, e incluso ser contradictorios con sus experiencias previas.

Esta situación incrementa la distancia entre los intereses de los alumnos y de la escuela, lo que repercute en sus progresos educativos. Los alumnos que provienen de contextos de menores recursos, que pertenecen a otras culturas, o que tienen dificultades de aprendizaje y de participación no se sienten capaces de enfrentar con éxito las tareas escolares, lo que conlleva una falta de motivación y de esfuerzo que repercute en sus logros educativos. (Blanco, 2005, p.15).

La enorme importancia del derecho a la educación radica en que, gracias a ella, es posible hacer efectivos otros derechos individuales y políticos y, en consecuencia, ejercer plenamente la ciudadanía, lo cual es el fundamento de una sociedad más justa y democrática.

Para que ello sea posible es necesario **educar en y para los derechos humanos**.

La educación para los derechos humanos forma parte del derecho a la educación y es un componente esencial de una educación de calidad.

Educar en derechos humanos implica el aprendizaje no sólo de conocimientos y habilidades sino sobre todo de valores, actitudes y comportamientos.

En este sentido, la educación en derechos humanos ha de estar presente en cualquier contexto y proceso educativo e involucra al conjunto del sistema educativa (Blanco, 2005, p.15).

Así como la educación hace posible el ejercicio de otros derechos, es importante asegurar otros derechos para hacer plenamente efectivo el derecho a la educación, como son el derecho a la participación y a la no discriminación y a la propia identidad.

1. **El derecho a la participación y a la no discriminación** significa que ninguna persona debería sufrir ningún tipo de discriminación para participar en las diferentes actividades de la vida humana. En el ámbito educativo quiere decir que todos los niños y todas las niñas deberían educarse juntos en la escuela de su comunidad, independientemente de cual sea su origen social y cultural y sus características personales (Blanco, 2005, p.16).

Desde esta perspectiva, la escolarización en escuelas, grupos especiales o programas especiales, con carácter permanente, debería ser una excepción, y habría que asegurar que la enseñanza que se ofrezca equivalga al currículo común tanto como sea posible.

2. **El derecho a la propia identidad**, lograr la individuación del sujeto, que es una de las finalidades de la educación, requiere asegurar el derecho a la propia identidad. Este supone un conjunto de atributos, de cualidades, tanto de carácter biológico como los referidos a la personalidad, que permiten precisamente la individuación de un sujeto en la sociedad. Atributos que facilitan decir que cada uno es el que es y no otro. (Blanco, 2005, p.15)

Se trata, en definitiva, que tanto la persona como la sociedad asuman la singularidad de cada ser humano y se valoren positivamente las diferencias, ya que éstas enriquecen a las personas y a la sociedad en su conjunto. La valoración negativa de las diferencias conlleva a la exclusión y la discriminación.

Lograr una educación de calidad para todos, que promueva el máximo desarrollo, aprendizaje y participación de cada niño y niña, sólo será posible si se asegura el principio de igualdad de oportunidades; es decir, proporcionar a cada quien lo que necesita en función de sus características y necesidades individuales.

La equidad significa asegurar la igualdad de oportunidades no sólo en el acceso a la educación, sino también en los años de estudios, en la calidad de la oferta y de los procesos educativos, en los aprendizajes que alcanzan los alumnos, y en el acceso a las tecnologías de la información y comunicación, con el fin de cerrar la brecha digital. (Blanco, 2005, p.16)

Si bien la educación por sí sola no puede compensar las desigualdades sociales, es necesario también desarrollar políticas económicas y sociales, que constituye una herramienta fundamental para acceder a empleos más productivos y para lograr la movilidad social.

Hoy en día la escuela no es el único espacio para acceder al conocimiento, pero todavía es la única instancia que asegura una distribución equitativa del mismo.

América Latina se caracteriza por ser la región más desigual del mundo. Las sociedades son altamente desintegradas y fragmentadas debido a la persistencia de la pobreza y la gran desigualdad en la distribución de los ingresos, lo cual genera altos índices de exclusión.

Todos los países vienen realizando importantes esfuerzos por lograr el acceso universal a la educación básica y mejorar su calidad y equidad, sin embargo, aún persisten importantes desigualdades educativas en función del origen

socioeconómico y de la procedencia cultural, entre la zona rural y urbana y entre escuelas públicas y privadas, lo cual significa que la educación no está siendo capaz, en muchos casos, de romper el círculo vicioso de la pobreza ni de ser un instrumento de movilidad social. (Blanco, 2005, p.17)

El mayor acceso a la educación como un derecho, ha significado que una mayor diversidad de alumnos acceda a ella, sin embargo, los sistemas educativos siguen ofreciendo respuestas homogéneas que no satisfacen las distintas necesidades y situaciones del alumnado, lo que se refleja en altos índices de repetición y deserción y los bajos niveles de aprendizaje que afectan, en mayor medida, a las poblaciones que están en situación de vulnerabilidad (Blanco, 2005).

Para hacer frente a los altos niveles de exclusión y de discriminación existentes en la mayoría de los países, en los últimos años ha surgido con fuerza el movimiento de inclusión o educación inclusiva. En muchos casos, se está asimilando dicho movimiento al de integración de alumnos con necesidades educativas especiales, cuando se trata de dos enfoques de naturaleza distinta.

1. El foco de la inclusión es más amplio que el de la integración puesto que su preocupación es hacer efectivo el derecho de todos a una educación de calidad, ya que existen muchos niños y niñas en el mundo, además de aquellos con discapacidad, que no tienen acceso a la educación, o bien reciben una de menor calidad. **La educación inclusiva es, antes que nada, un asunto de**

derechos humanos y un medio para lograr una mayor equidad, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de Educación para Todos.

2. El foco de atención de **la educación inclusiva es la transformación de los sistemas educativos** y de las escuelas comunes para dar respuesta a la diversidad del alumnado. A diferencia de la integración, donde el énfasis es la atención de las necesidades específicas de los niños integrados manteniendo inalterables los sistemas educativos, la principal preocupación de la educación inclusiva es transformar las culturas, las prácticas educativas y la organización de las escuelas para atender la diversidad de necesidades educativas del alumnado que son la consecuencia de su procedencia social y cultural y de sus características personales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses. **La atención a las necesidades educativas especiales se enmarca en el contexto de la atención a la diversidad de todo el alumnado;** ya que todos los niños y todas las niñas, y no sólo quienes presentan alguna discapacidad, tienen diferentes capacidades y necesidades educativas.
3. La educación inclusiva implica una visión diferente de **la educación común basada en la heterogeneidad** y no en la homogeneidad, considerando que cada alumno tiene sus propias capacidades, intereses, motivaciones y una experiencia personal única, es decir, las diferencias son inherentes a los seres humanos y, por lo tanto, están dentro de lo normal. (Blanco, 2005, p.17)

Desde esta concepción, el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, en definitiva una educación que respete los derechos humanos de todas y todos.

La atención a la diversidad es una responsabilidad de la educación común y del sistema educativo en su conjunto, por lo que no debe entenderse como una alternativa a la educación actual de los alumnos con necesidades educativas especiales o en situación de discapacidad, sino como una política de atención a la diversidad, en la que estos alumnos son un elemento importante (Blanco, 2005).

4. En el Informe de la Comisión Delors de UNESCO citado en (UNESCO, 2005) se invita a adoptar **“el respeto por la diversidad” como principio fundamental para “combatir todas las formas de exclusión”** en la educación, a fin de devolverle a la educación su “rol central como crisol” que contribuye a la armonía social.
5. Finalmente, la educación inclusiva es un **enfoque diferente** para identificar y resolver las dificultades que surgen en las escuelas (Booth y Ainscow, 2004) citado en (UNESCO, 2005), ya que el problema no es el alumno sino el sistema educativo y la escuela. Desde esta concepción, la preocupación principal es identificar y superar las barreras que enfrentan muchos alumnos y muchas alumnas para acceder a la educación, participar plenamente en las actividades educativas y tener éxito en su aprendizaje.

6. Estas barreras se encuentran en las personas, las políticas, las culturas y las prácticas educativas. Hay que tener la convicción de que **todos los niños y todas las niñas, sin excepción, pueden aprender y desarrollar las competencias** básicas necesarias si tienen oportunidades educativas de calidad y se crean las condiciones para que puedan aprovechar dichas oportunidades. (Blanco, 2005, p.17)

En la Declaración de la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), se expresó que las escuelas deben acoger a todos los niños y niñas de la comunidad, independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños y niñas de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, lo cual plantea un reto importante a los sistemas educativos.

Asimismo, en ese entonces, se sugiere que las escuelas inclusivas constituyen el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, construir una sociedad inclusiva y proporcionar una educación de calidad para todos, mejorando así la eficiencia de los sistemas educativos.

En definitiva, cuánto más inclusivas sean las escuelas comunes en su origen, menos alumnos quedarán fuera de ellas y, por tanto, no será necesario integrarlos a posteriori.

La educación de la primera infancia sin duda marca la diferencia en el presente y el futuro de los niños y niñas y sus familias. Actualmente existe una gran evidencia

acerca de los enormes beneficios, a corto y largo plazo, que tiene la educación de la primera infancia en el desarrollo de las personas y de las sociedades.

...el desarrollo temprano de cada niño está relacionado con el desarrollo humano del conjunto de una sociedad o país, por lo que invertir en programas de educación y cuidado de la primera infancia es el comienzo natural de las políticas y programas de desarrollo humano. Para este autor, las dimensiones del desarrollo del niño son las mismas que las del desarrollo humano: salud, incluyendo nutrición, educación, desarrollo social y crecimiento. Incluso, un concepto más amplio de desarrollo humano también incluye otras dimensiones como equidad y los derechos humanos que, como hemos visto anteriormente, son dos elementos claves de una educación de calidad. (Blanco, 2005, p.22)

La importancia de la educación y cuidado en los primeros años de la vida fue plenamente reconocida en la Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtiem, Tailandia (UNESCO, 1990).

Esta Conferencia supuso un hito fundamental al reconocer que el aprendizaje y, por tanto, la educación comienzan desde el nacimiento. En su Artículo V se expresa lo siguiente: “El aprendizaje comienza con el nacimiento”. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, a la comunidad o a las instituciones, según convenga (Blanco, 2005).

Este reconocimiento constituyó una nueva visión de la educación básica al considerar que ésta comienza en el nacimiento, y no al inicio de la educación primaria como se concebía tradicionalmente.

En consecuencia, uno de los objetivos fundamentales del Marco de Acción de Educación Para Todos fue la expansión de la asistencia y de las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas las intervenciones de la familia y de la comunidad, prestando especial atención a los niños y las niñas en situación de mayor vulnerabilidad, pobres, desasistidos y con discapacidad (UNESCO, 1990).

En el Foro Mundial de Educación para Todos (Dakar 2000), se estableció como uno de los objetivos, a alcanzar en 2015, el de expandir y mejorar el cuidado y educación de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y con más desventajas. En esta oportunidad, a diferencia de Jontiem, en la formulación del objetivo se contemplan tres aspectos fundamentales que no pueden dissociarse si queremos lograr la educación para todos: expansión o acceso, calidad y equidad. (Blanco, 2005, p. 22)

En el ámbito de América Latina, los ministros de educación, reunidos en Cochabamba en el año 2000, también hicieron un reconocimiento sin precedente sobre la importancia de la educación y cuidado en los primeros años de la vida. En la Declaración de dicha reunión (UNESCO 2001), se comprometieron hacia el año 2015 a: “Incrementar la inversión social en la educación y en el cuidado y protección de la primera infancia, especialmente de la población más vulnerable. Es necesario centrar los esfuerzos en ampliar la oferta educativa para asegurar en los próximos años la universalización del tramo de edad de 3 a 6 años y, progresivamente, ofrecer servicios para los menores de 3 años.” (Blanco, 2005, p.19)

No obstante las distintas evidencias y los acuerdos internacionales, el avance de la educación de la primera infancia todavía es lento, especialmente en los países en desarrollo que están más preocupados de alcanzar la universalización de la educación primaria.

En América Latina, en el marco de las Reformas Educativas de los años noventa, muchos países han introducido cambios políticos y estructurales en la educación inicial y/o preescolar. En diez países de América Latina se ha incluido el tramo de 5 años, incluso 4 años en algunos, dentro de la educación básica obligatoria, y se ha incrementado la oferta educativa para los niños de 3 a 5 años.

La expansión de la cobertura también ha ido en aumento en las últimas décadas aunque todavía es baja en un buen número de países. Si bien existen diferencias significativas entre los países, la cobertura se ha ido incrementando en todos los países, alcanzando un promedio regional del 48% en el año 2000 (UNESCO, 2003). Cuba es el único país de la región que cuenta con una educación universal para todos los niños y todas las niñas de 0 a 6 años. No obstante, todavía queda mucho camino por recorrer para aumentar la cobertura y mejorar la calidad y equidad en esta etapa educativa. (Blanco, 2005, p.22)

Por otra parte frente a la determinación de invertir en primera infancia las diferentes investigaciones han mostrado que participar o no participar en programas de educación y cuidado de la primera infancia marca la diferencia en el desarrollo de las personas, en la reducción de las desigualdades, en la prevención de alteraciones del desarrollo, en el rendimiento académico posterior, en las oportunidades de empleo y en una mayor productividad.

Incluso diversas investigaciones han demostrado que un buen rendimiento escolar depende más de la educación temprana que del nivel socio-económico de los niños. Por su parte, algunos autores como Carnoy (2004) y Tedesco (2004) aseguran que las diferentes políticas de equidad que se están desarrollando en América Latina no están teniendo éxito en lograr mejores resultados de aprendizaje en los alumnos; tan sólo una educación preescolar de calidad tiene un impacto importante en los resultados de aprendizaje y en la superación de las desigualdades (Blanco, 2005, p.21).

Esto significa que, especialmente en el caso de los niños de familias más pobres, la participación en algún programa o actividad de educación y cuidado, aunque no sea de gran calidad, constituye una oportunidad fundamental para tener un ambiente estimulante y las interacciones necesarias que favorezcan su desarrollo y aprendizaje, pero un programa y por lo tanto una educación de calidad es un derecho.

Existen al menos cuatro tipos de argumentos para invertir en programas de educación y cuidado de la primera infancia (Blanco, 2005, p.20):

- 1. Su importancia para el desarrollo humano y de las sociedades:**

Un adecuado cuidado y educación en los primeros años son determinantes para el bienestar y adecuado crecimiento de los niños y para su futuro desarrollo como persona.

Las evidencias de la investigación en psicología, nutrición y neurociencias indican que los primeros años de vida son críticos en la formación de la inteligencia, la personalidad y las conductas sociales.

En los tres primeros años de vida tienen lugar grandes conquistas del ser humano, como por ejemplo, el lenguaje y la deambulaci3n; y el desarrollo neuronal y la plasticidad del cerebro son impresionantes.

La educaci3n en los primeros a1os sienta las bases del desarrollo futuro de las personas en los 1mbitos f1sico, emocional, cognitivo y social. Por ello, los programas han de proporcionar cuidados para la salud y una nutrici3n adecuada, y una estimulaci3n e intencionalidad educativa que favorezcan el desarrollo integral de todo tipo de capacidades, especialmente las de tipo emocional.

En estas edades, m1s que en ninguna otra, la influencia y dedicaci3n de los padres son mayores, por lo que es necesaria la participaci3n y educaci3n de 1stos de manera que contribuyan de forma efectiva al desarrollo y bienestar de sus hijos.

Asimismo, es importante realizar acciones orientadas a sensibilizar a las familias, especialmente de menores recursos, respecto a la importancia de la educaci3n en estos a1os para que lleven a sus hijos a los diferentes programas. Los datos disponibles muestran que las madres que tienen educaci3n terciaria env1an m1s a sus hijos a los programas o instituciones educativas que quienes tienen educaci3n primaria incompleta (UNESCO, 2004).

2. Su positivo impacto en los resultados de aprendizaje y en estudios posteriores:

Los programas de educación y cuidado de la primera infancia favorecen los logros de aprendizaje y el desarrollo educativo posterior. Diferentes estudios han mostrado que los niños y las niñas que participan en programas de la primera infancia tienen mejores logros de aprendizaje en la educación primaria, y repiten y desertan menos que aquellos que no tienen la oportunidad de acceder a ellos.

En una investigación longitudinal realizada por Berrueta y Clement (1994, citado en (UNESCO, 2004), en la que se hizo un seguimiento durante 19 años a niños de niveles socioeconómicos bajos, con y sin asistencia a programas de educación de la primera infancia, se concluyó que aquellos que participaron en un programa educativo de calidad obtuvieron mejores calificaciones, y tuvieron menores niveles de repetición durante toda su educación –básica y media– que aquellos que no asistieron. El 67% de aquellos que participaron en algún programa se graduó de la educación secundaria versus un 49% del grupo control.

En América Latina, en un estudio comparativo sobre aprendizajes en lenguaje y matemáticas y factores asociados (UNESCO, 1997, 1998 y 2000), Cuba fue el país que tuvo mejores resultados, tanto en la zona rural como en la zona urbana. Si bien la explicación de estos resultados depende de un conjunto de

variables, es importante señalar que Cuba es también el país de la región que cuenta con mayores tasas de atención en los menores de 6 años.

En una reciente investigación realizada en Chile, en que se compara a niños que asistieron a la Educación Parvularia y quienes no lo hicieron con los resultados de la Prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) aplicada al 8º año básico, se concluye que existe una asociación estadísticamente significativa entre nivel alcanzado en Castellano y en Matemáticas y la asistencia o no a Jardín Infantil.

Los niños y niñas que lo hicieron obtienen en promedio un mejor resultado en ambas asignaturas que los niños que no lo hicieron”. No obstante las evidencias señaladas, es posible constatar que los niños que tienen menores niveles de aprendizaje en la educación básica son los hijos de las familias más pobres, que a su vez son quienes menos acceden a los programas de la primera infancia, ya que la cobertura se concentra en los estratos socioeconómicos medios y altos y en la zona urbana. (UNESCO, 2004).

3. Un alto poder para equiparar la igualdad de oportunidades:

Los programas de educación y cuidado de la primera infancia tienen un alto retorno económico e implican un subsidio directo a las familias más pobres.

Diferentes autores han resaltado la importancia de invertir en capital humano, en las habilidades y conocimientos de las personas, para lograr un desarrollo económico. Concretamente, Robert Fogel, Premio Nobel de economía en

1993, citado en (UNICEF, 2016), señala que la calidad del desarrollo de la primera infancia tiene un efecto significativo en la calidad de la población.

Las alteraciones en el desarrollo durante los primeros años, el bajo rendimiento en la escolaridad posterior, la repetición y la deserción suponen, además del costo personal para los alumnos y un gran costo para los gobiernos.

Se estima que el costo de la repetición en los países de la región es de alrededor de siete mil quinientos millones de dólares anuales. (UNESCO, 2005)

...En la medida que se considere el gran poder preventivo de la educación temprana en problemas como la violencia, drogadicción y delincuencia, sus beneficios pueden traducirse no sólo en términos sociales sino también económicos. (Dahlberg et al. 2005)

La investigación muestra (Dahlberg et al. 2005) que las ganancias de invertir en los programas de la primera infancia equivalen a siete veces lo invertido, y aproximadamente seis veces en lo que se refiere al bienestar social.

En el caso de las familias más pobres, la educación de la primera infancia constituye un subsidio directo ya que posibilita el acceso de las madres al mundo laboral generando ingresos que se gastan en gran parte en los hogares, lo que repercute en una mejor calidad de vida de sus hijos. (UNESCO, 2011)

4. Su alto retorno educativo:

La educación y cuidado de la primera infancia contribuye a reducir las desigualdades de origen de los niños y las niñas. La igualdad de oportunidades ha de empezar desde el nacimiento para superar o reducir lo más tempranamente posible las situaciones de desigualdad o vulnerabilidad en las que se encuentran millones de niños y niñas en el mundo.

La inversión en programas de educación y cuidado de la primera infancia puede contribuir de forma importante a una mayor igualdad social y, por tanto, al desarrollo humano. A pesar de los esfuerzos realizados por aumentar la cobertura y focalizar la atención en las zonas rurales y en los grupos de mayor vulnerabilidad, existe un problema importante de desigualdad en el acceso y en la calidad de los programas que se ofrecen a los colectivos en situación de mayor vulnerabilidad.

En efecto, aunque no se dispone de información suficiente y desagregada, es posible afirmar que actualmente la educación de la primera infancia no llega a quienes más la necesitan para superar su situación de desigualdad.

Tampoco se dispone de información suficiente sobre la calidad de los programas que se dirigen a estos grupos, por lo que no es posible determinar si los programas existentes logran el objetivo de superar la situación de desventaja de estos niños y niñas, ni si favorecen su plena participación, desarrollo y aprendizaje. (Blanco, 2005, p.22)

Respecto la situación de América Latina en relación con la equidad en la educación y cuidado de la primera infancia, que es muy coincidente, con la situación a nivel mundial: (Blanco, 2005, p.23-24)

1. La cobertura se concentra en los sectores urbanos y en los estratos socioeconómicos medios y altos.

La desigualdad en función del origen socioeconómico es la más aguda; incluso en los países con mayor nivel de cobertura, los niños y las niñas que pertenecen a los estratos socioeconómicos de menores ingresos están más excluidos(as) de los programas.

Esta situación de desigualdad se agrava por el hecho de que la pobreza va unida a otras situaciones de vulnerabilidad como vivir en zona rural o aislada y la pertenencia a pueblos originarios.

En Chile, por ejemplo, la distribución del acceso a programas de educación en la primera infancia es muy desigual en función del origen socioeconómico de los niños y las niñas.

El 45,1% de los niños de 0 a 5 años, cuyas familias pertenecen al 20% más rico de la población, tiene acceso a algún programa o institución educativa, mientras que sólo accede a dichos servicios el 20,7% del 20% más pobre de la población. (UNESCO, 2005)

Es decir, los niños más ricos tienen más del doble de oportunidades de una educación de calidad, que los más pobres. En lo que se refiere a la zona rural, si bien ha aumentado la

cobertura en todos los países, sigue habiendo una brecha importante entre la zona rural y la urbana.

Asimismo, a pesar de las políticas de focalización, a partir de los años noventa, en Chile, las tasas de cobertura en zonas urbanas duplican los valores referidos a las zonas rurales, con iguales niveles de matrícula entre géneros en ambos casos

2. No existen problemas de equidad en función del género.

En cuanto al acceso a los programas de la primera infancia, ya que la paridad entre sexos aparece constante, o en ocasiones levemente a favor de las niñas. Sin embargo, no se descarta la discriminación de las niñas en los ámbitos rurales, indígenas y urbano-marginales.

3. En los países que cuentan con información respecto al acceso de niños y niñas de pueblos originarios.

Se observa que éste es mucho menor que el de los grupos no indígenas. No obstante, en algunos países se han producido algunos avances porque este colectivo ha sido considerado como grupo de atención prioritaria en las políticas.

4. Los niños con discapacidad son los más excluidos.

En algunos países establecen como prioridad en sus políticas la atención de este colectivo. Dada la importancia de una atención oportuna para compensar las alteraciones del desarrollo, es urgente contar con datos desagregados que nos permitan identificar cuántos niños y niñas tienen algún tipo de discapacidad o pueden estar en riesgo de presentarla. Un avance importante

al respecto es el desarrollo de políticas de integración dentro de los programas y servicios comunes que se ofrecen a toda la población.

5. La cobertura se concentra en las edades más cercanas al inicio de la educación obligatoria.

Considerando que los tres primeros años de vida son críticos en el desarrollo de las personas, es importante ampliar la cobertura en estas edades para prevenir alteraciones del desarrollo y para atender tempranamente aquellas que ya hayan hecho aparición.

En cuanto a la **Calidad de los programas** de educación y cuidado de la primera infancia, al igual que ocurre en la educación primaria o secundaria, no existe un acuerdo respecto a la definición de una educación de calidad en los primeros años de la vida, ni se dispone de información comparativa a nivel internacional que permita conocer la calidad de los programas y servicios que se ofrecen a los menores de 6 años (Bedregal, 2006).

La multiplicidad de necesidades que es preciso atender en esta etapa, la diversidad de programas formales y no formales y la intervención de distintos sectores y actores, hacen que la definición de calidad sea aún más compleja y relativa que en etapas educativas posteriores.

La complejidad mencionada puede explicar porque... la mayoría de los estudios están más orientados a evaluar las repercusiones que tiene la asistencia a los programas de la

primera infancia en la educación primaria o en el desarrollo de los niños, que a evaluar la calidad de la educación que se brinda en los mismos (Blanco, 2005).

En los últimos años se están desarrollando indicadores e instrumentos para evaluar la calidad de los programas y servicios, aunque en muchos casos no se está llevando a cabo un debate respecto a qué se considera una educación de calidad en los primeros años de la vida.

Al respecto, es preocupante, por ejemplo, la exportación de modelos e instrumentos de la educación básica a la educación parvularia. Estos suelen estar restringidos a la formulación de estándares en ciertas áreas de aprendizaje, especialmente matemáticas y lenguaje, dejando fuera otros aspectos fundamentales para la supervivencia y el desarrollo integral de los niños y niñas.

En los primeros años, la satisfacción de ciertas necesidades de cuidado y protección y el desarrollo de capacidades cognitivas, motoras, sociales, y sobre todo emocionales son cruciales para el crecimiento y el bienestar de los niños y las niñas. Por otro lado, los resultados que alcanzan en estas edades están más influenciados que en otras por las pautas de crianza y la calidad de las acciones de las familias. Lo anteriormente señalado significa que es preciso desarrollar modelos e instrumentos acordes a la naturaleza e idiosincrasia de esta etapa educativa (Blanco, 2005, p.26).

Algunos de los indicadores más utilizados para la evaluación de la calidad de los programas de educación y cuidado de la primera infancia
- Entorno físico
- Formación y nivel de calificación de los docentes
- Relación entre el número de niños y el educador
- Claridad de los objetivos del programa
- Características de la gestión y organización de los servicios y los procesos educativos

Figura 18 Indicadores para la Evaluación de la Calidad de los Programas de Educación

Fuente Diseño propio, Datos de UNESCO, 2011

En los países de América Latina, existe en la actualidad una preocupación por la calidad de los denominados programas no formales, ya que no existen suficientes estudios sobre los procesos, resultados e impacto de muchos de ellos.

Esto es especialmente importante, ya que los programas suelen dirigirse a los niños y niñas en situación de mayor vulnerabilidad, perpetuándose el círculo vicioso de la desigualdad; educación de pobres para pobres (UNESCO, 2011).

Los criterios para definir una educación de calidad, derechos, equidad, pertinencia y relevancia, son válidos también para la educación de la primera infancia, ya que en ella se sientan las bases de una educación de calidad que promueva el pleno desarrollo, aprendizaje y participación de las personas.

Sin embargo, es importante señalar algunos aspectos específicos que es preciso asegurar en esta etapa por las necesidades y las características de los niños y las niñas menores de 6 años: (Ministerio de Educación República de Chile, 2013)

- **La atención integral de necesidades de desarrollo, cuidado y protección:**

Como ya se ha señalado, en los primeros años de la vida, además del desarrollo integral de distintas capacidades, las necesidades de cuidado y protección son fundamentales para el desarrollo mismo y el bienestar del niño. El desarrollo cognitivo puede verse claramente limitado si el niño no tiene una alimentación adecuada y un ambiente afectivo y seguro.

Difícilmente un solo programa puede dar respuesta al conjunto de todas las necesidades por lo que es fundamental establecer estrategias de coordinación intersectorial, entre diferentes instancias del ámbito de la salud o bienestar social, por ejemplo.

- **Ambiente de aprendizaje que de seguridad y afecto a los niños:**

En esta etapa de la vida, más que en ninguna otra, es necesario crear entornos afectivos y emocionalmente seguros para que el desarrollo y el aprendizaje tengan lugar. Los niños más pequeños necesitan establecer relaciones afectivas, sentirse valorados y queridos para construir una autoimagen positiva de sí mismos y para asegurar su autoestima y bienestar.

Diferentes estudios y autores han señalado la estrecha relación entre el rendimiento y la autoestima con una percepción positiva del clima escolar por parte de los alumnos.

Para desarrollar climas positivos, es importante reconocer a cada niño como una persona única, valorando a cada uno por lo que es, teniendo altas expectativas brindando apoyo a todos los niños y todas las niñas según sus necesidades.

- **Una pedagogía centrada en los niños:**

Que considere las diferencias sociales, culturales e individuales en los procesos de aprendizaje. Como seres humanos tenemos una serie de características que nos asemejan y otras que nos hacen ser diferentes.

El origen social y cultural y las características individuales en cuanto a experiencias personales, capacidades, intereses, hacen que no haya dos niños idénticos y que el proceso de aprendizaje sea único e irrepetible en cada caso.

De hecho, muchos niños y niñas enfrentan barreras en su aprendizaje y participación debido a la homogeneidad de la oferta y respuesta educativa que caracteriza a nuestros sistemas educativos. Una enseñanza centrada en el niño significa construir a partir del conocimiento que tiene, el cual está mediatizado por la cultura y el grupo social a los que pertenece.

Supone que el docente cambie la mirada de sí mismo para ponerla en el alumno, lo que significa aprender a reconocerlo, respetarlo, entenderlo y, para Maturana y Morín, amarlo (Sancho, 2002).

Ajustar el proceso de enseñanza a las necesidades, competencias y estilo de aprendizaje de cada niño significa ofrecer una variedad de situaciones que sea significativa para todos y no sólo para una minoría.

Para ello es preciso conocer bien a los niños; cuáles son sus experiencias y conocimientos previos, sus intereses y sus competencias. Lograr que cada niño participe y aprenda requiere utilizar una variedad de estrategias, especialmente las de aprendizaje cooperativo, ya que tienen efectos positivos no sólo en el aprendizaje sino también en la autoestima, las relaciones sociales y el desarrollo personal.

En el caso de los más pequeños, el juego es fundamental para su desarrollo y aprendizaje, ya que a través de él adquieren numerosos conocimientos del mundo físico y social y sobre ellos mismos.

También es importante promover situaciones y contextos de aprendizaje que faciliten la acción, experimentación, el juego y el intercambio social con adultos e iguales (Sancho, 2002).

- **La integración de la familia al proceso educativo:**

La influencia de las familias en estas edades es aún más decisiva que en otras, por lo que es preciso integrar a los padres para que colaboren con las educadoras y otros profesionales en los procesos educativos.

La participación de las familias puede tener niveles muy diversos; desde la aportación o elaboración de materiales, a la toma de decisiones en los proyectos o decisiones que afectan a sus hijos, pasando por la colaboración en actividades dentro o fuera de las instituciones educativas. (Ministerio de Educación República de Chile, 2013)

En esta etapa los niños y las niñas han de ampliar sus ámbitos de experiencia y realizar determinados aprendizajes que les permitan resolver las situaciones de la vida cotidiana de manera autónoma.

Por ello, es importante fortalecer la articulación entre los distintos ambientes y contextos en los que se desarrolla el niño –familia, comunidad y escuela– con el fin de fortalecer, apoyar y contextualizar los aprendizajes (Ministerio de Educación República de Chile, 2013).

La participación de los padres no sólo favorece una mayor coherencia entre el hogar y la institución o programa educativo, sino que mejora la calidad de las relaciones con sus hijos y les permite tener un mayor conocimiento de los mismos. El trabajo colaborativo con los padres requiere que las educadoras los profesionales reconozcan y valoren los conocimientos de las familias, ya que los padres conocen muy bien a sus hijos y pueden aportar dicho conocimiento para optimizar los procesos educativos. (Blanco, 2005, p.25-27)

Para avanzar hacia una educación de mayor calidad para primera infancia se han planteado una serie de desafíos que es preciso enfrentar (Ministerio de Educación República de Chile, 2013):

- **Aumentar la cobertura, especialmente para aquellos que están en situación de vulnerabilidad:**

En el horizonte de los próximos 15 años se debería asegurar una oferta educativa suficiente para toda la población infantil de 3 a 5 años, especialmente para aquellos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad.

Para ello, es imprescindible ofrecer una diversidad de modalidades de atención, reforzando la calidad de las denominadas no formales, ya que son éstas las que pueden lograr una mayor cobertura y las que tienen una mayor flexibilidad para atender situaciones y necesidades diferenciadas.

Es preciso también buscar alternativas diversas para llegar a poblaciones aisladas y marginadas, utilizando en mayor medida los medios tecnológicos de comunicación y de información.

La población de los niños con discapacidad, que presenta un alto porcentaje sin ningún tipo de atención, ha de constituir un objetivo importante dentro de las políticas de la primera infancia, favoreciendo su integración dentro de los programas que existen para toda la población, y proporcionándoles las ayudas y servicios que requieran para atender sus necesidades específicas.

En relación con los niños de otras etnias y culturas, ha de tenerse en cuenta la dimensión intercultural y bilingüe en su proceso de aprendizaje. (Ministerio de Educación República de Chile, 2013)

Lograr una mayor cobertura y equidad implica aumentar de forma sostenida la inversión y desarrollar estrategias de afirmación positiva a la hora de asignar los recursos humanos, financieros y materiales, favoreciendo la atención de los grupos en situación de mayor vulnerabilidad.

La labor del Estado en la atención de los menores de 4 años y de los grupos en situación de vulnerabilidad debería ser más intensa, desde el punto de vista de los recursos, la gestión, los soportes técnicos y la profesionalización de los recursos humanos. Esta mayor participación del Estado ha de realizarse conjuntamente con la acción de la sociedad civil (Ministerio de Educación República de Chile, 2013).

- **Desarrollo de currículo que orienten la atención y desarrollo integral de los niños y las niñas durante toda la etapa educativa, considerando su propia identidad:**

Algunos países, dentro de sus procesos de reforma educativa, han elaborado o están elaborando currículo para los niños menores de 6 años, aunque en general, sólo abarcan el tramo más cercano al inicio de la educación primaria.

El desarrollo de currículo para este nivel educativo es un aspecto importante para avanzar hacia una mayor calidad, porque muchos de los programas se caracterizan más por su carácter asistencial y de cuidado que por la intencionalidad educativa.

Es preciso, sin embargo, que una mayor intencionalidad no se interprete como una mera preparación a la educación primaria. Hay que lograr un equilibrio

entre la atención a las necesidades de salud, nutrición, bienestar, protección de los derechos, y el desarrollo psicosocial de los niños. (Blanco, 2005, p.30)

Los currículos en esta etapa han de ser sumamente abiertos y flexibles para adecuarlos a las diferencias de los niños y de los contextos en los que se desenvuelven, pero también han de considerar el desarrollo de todo tipo de capacidades; cognitivas, motoras, sociales y emocionales.

La educación ha de tener un enfoque de derechos humanos y una visión intercultural de forma que los aprendizajes sean significativos y pertinentes para todos y no sólo para aquellos de las clases y culturas predominantes. (Dahlberg et al. 2005)

- **Fortalecer la coordinación intersectorial para atender de forma integral todas las necesidades de los niños y las niñas:**

La atención integral de las necesidades de desarrollo, aprendizaje, supervivencia y protección de los niños y las niñas, no significa que cada programa o institución ofrezca todos los servicios, sino establecer estrategias de articulación y colaboración entre distintas instituciones o servicios de la comunidad: salud, nutrición, educación, trabajo, justicia y bienestar social.

Un problema importante en la mayoría de los países es la falta de coordinación interinstitucional e intersectorial, por lo que es preciso buscar estrategias que permitan la articulación e integración real de distintas acciones

y servicios desde un marco conceptual común, y con funciones y servicios complementarios. (Blanco, 2005, p.30)

En el sector educativo es fundamental la articulación entre educación inicial y primaria y otras etapas del sistema educativo.

La alfabetización y educación de adultos es esencial para potenciar el desarrollo y la educación de los niños, por lo que hay que establecer estrategias de articulación entre los programas de educación infantil y los de adultos, en beneficio del desarrollo de la comunidad.

- **Formación de recursos humanos; docentes, familias y otros profesionales:**

Las políticas para mejorar la calidad de la educación basadas en reformas estructurales y en insumos se han mostrado insuficientes para promover cambios significativos. Por otra parte el desarrollo humano, como se ha visto anteriormente, requiere invertir en las personas, en promover sus habilidades y conocimientos. En definitiva, una política que pasa por promover cambios en las personas.

Según el informe de monitoreo de Educación para Todos 2005, la calidad de los programas de Educación y Cuidado de la Primera Infancia es escasa en muchos países debido al bajo nivel de calificación del personal.

De un total de 69 países con información disponible, sólo en un 20% todos los docentes están formados, mientras que en un 75% la proporción de docentes no formados es mucho mayor que en la enseñanza primaria (UNESCO, 2005).

Esta afirmación es consistente con los resultados encontrados en investigaciones realizadas en Estados Unidos (Love, Schochet y Meckstroth, 2000), citado por (Blanco, 2005), en las que se enfatiza que las interacciones entre los docentes y los niños y la calidad del personal que los atiende constituyen dos factores fundamentales para lograr resultados de calidad.

Los hallazgos encontrados permitieron concluir que la calidad depende de los siguientes factores (Blanco, 2005, p.37):

- Educación de los docentes con formación especializada en educación temprana.
- Formación en servicio más allá de la educación formal.
- Experiencia de los docentes con los niños.
- Continuidad del personal y que éste se sienta bien con sus condiciones en el trabajo.
- Director con la experiencia y formación necesarias para apoyar al personal.
- Relaciones con la comunidad, especialmente con aquellas instituciones que puedan proporcionar servicios de salud y otros apoyos.
- Espacio físico y seguro.

La preparación de las personas que atienden a la primera infancia, es uno de los mayores desafíos que enfrentan los países y requiere de medidas en la formación inicial y en servicio (Bedregal, 2006).

La variedad de actores y profesionales que intervienen en estas edades, hace necesaria una oferta de formación amplia y diversificada, en la que se aseguren unos conocimientos y estrategias básicas que han de ser comunes para todos, y otros diferenciados en función del rol y el tipo de atención que brinda cada uno.

Es importante prestar especial atención a la formación de las madres o voluntarios comunitarios que desarrollan programas no formales, elaborando materiales sencillos y pertinentes que les sirvan de apoyo a su labor.

En cuanto a las familias, está suficientemente demostrado que un mayor nivel de formación y escolaridad de los padres facilita el desarrollo y aprendizaje de los niños, aunque no es tan determinante el capital cultural de éstos, sino la forma en que lo transmiten a sus hijos. Las expectativas de los padres, la dedicación a sus hijos y la comunicación que establecen con ellos son factores determinantes.

El desarrollo de acciones dirigidas a lograr una mayor preparación de los padres, especialmente los de menores recursos, es un elemento de especial importancia para avanzar hacia una educación de mayor calidad.

Estas acciones han de orientarse a fortalecer su rol como primeros educadores de sus hijos, de forma que puedan exigir derechos y asumir sus responsabilidades, participen en la

toma de decisiones que afectan a sus hijos y en las actividades educativas que se llevan a cabo en los programas (Bedregal, 2006).

Las acciones de los padres también han de tener como foco aumentar su nivel de escolaridad, por lo que es muy importante la oferta de educación básica y secundaria para adultos, en la que se incluyan contenidos y módulos relacionados con el papel de los padres y la crianza y educación de los hijos.

La utilización de los medios de comunicación de masas puede ser una estrategia muy eficaz para lograr una mayor cobertura en la formación de los padres. (Blanco, 2005, p.32)

- **Sistemas de monitoreo y de información**

Es urgente contar con un sistema de información amplio que sirva para la toma de decisiones, la provisión y planificación de recursos y de servicios y la mejora de la calidad de los programas.

Para ello es preciso el desarrollo de sistemas de información integrada que provean de estadísticas e indicadores, que incorporen los resultados de la investigación educativa y de las evaluaciones de los programas, y que aporten información sobre innovaciones en este nivel educativo.

Se requiere contar con indicadores de acceso a los diferentes tipos de programas de la primera infancia desglosados por edad, género, zona geográfica, y colectivos en situación de mayor vulnerabilidad, de forma que

se pueda valorar el nivel de equidad, así como realizar estudios sobre la oferta y la demanda. (Blanco, 2005, p.21-32)

Además es urgente construir modelos e instrumentos para evaluar la calidad de la educación, lo cual significa, a su vez, construir indicadores que permitan evaluar el desarrollo integral y el aprendizaje de los niños y las niñas, la satisfacción de sus derechos, la pertinencia y relevancia de la educación, y el impacto de la familia y el contexto educativo en el desarrollo de los niños y las niñas (Bedregal, 2006).

Finalmente, es preciso desarrollar mecanismos de difusión de información y de conocimientos para que lleguen a los distintos involucrados, para la toma de decisiones para garantizar una educación de calidad como derecho de los niños y niñas.

2.3.1.4 Educación de calidad desde el significado al signifiante

La calidad es un valor que requiere definirse en cada situación y no puede entenderse como un valor absoluto.

Los significados que se le atribuyan a la calidad de la educación dependerán de la perspectiva social desde la cual se hace, de los sujetos que la enuncian (profesores, padres de familia o agencias de planificación educativa, etc.) y desde el lugar en que se hace (práctica educativa) (Martínez, 2015).

El concepto de calidad, en tanto signifiante, es referente de significados históricamente producidos y en ese sentido es un concepto que no puede definirse en

términos esenciales, ni absolutos: por tanto, tampoco es un concepto neutro (Martínez, 2013).

No es pensable una sola definición de calidad, dado que en ella subyacen las concepciones que se adopten acerca de sujeto, sociedad, vida y educación (Lepeley, 2003). Al dar por supuesto el concepto de calidad y solo operar con él, este aparece como si fuera neutro y universal. Sin embargo, la definición de calidad de la educación conlleva un posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo.

Si bien el concepto de calidad surgió y se le ha dado relevancia en los organismos gubernamentales y en los medios empresariales, tanto en el nivel internacional, como en el nacional; hoy ese concepto ha penetrado en la consciencia, en las preocupaciones y en los discursos de sentido común de la gran mayoría de la población. (Martínez J. , 2015)

Los educadores en su conjunto y en especial los educadores críticos y democráticos no pueden hacer caso omiso de esta realidad. Ahora bien, se requiere incorporar estos elementos a nuestro discurso, de tal modo que no debiliten nuestros proyectos, sino que por el contrario, los hagan más fuertes, así como las propias concepciones y discursos, permitiendo construir alianzas más amplias con los diversos actores sociales y dar mayor viabilidad a los proyectos.

En definitiva se trata de dos operaciones fundamentales, una en el plano filosófico-epistemológico, de tal modo que la calidad educativa se integra de manera subordinada en los esquemas conceptuales, y otra segunda operación en el plano político-ideológico, que tiende a la construcción de hegemonía por parte de las fuerzas sociales y políticas de carácter democrático. (Martínez J. , 2015)

Para su comprensión y análisis, se ejemplifica las posiciones más relevantes sobre el significado. Se analiza el alcance y delimitaciones del concepto de calidad educativa; se identificara y valorara la posición dominante al respecto, y con esa base se propone un significado alternativo para dicho concepto, que sea coherente con el proyecto general de educación, de hombre y de sociedad.

- **Diversos sentidos o conceptos de calidad en el campo educativo**

Los diversos estudios acerca de la calidad señalan que la ubicamos tanto en los “insumos”, como en los procesos y en los resultados de esos procesos.

Por otra parte las últimas conceptualizaciones de la “calidad” señalan un desplazamiento de su significado hacia las “marcas comerciales”, de tal modo de que ahora, más que considerar los insumos, procesos y productos como de mayor o menor calidad, se consideran de calidad las marcas con las que se identifican aquellos componentes del proceso económico.

En ese sentido, siendo “idénticos” unos insumos, procesos o productos, que difieran en la marca, esta es la que indica si son de mayor o menor calidad.

Por lo tanto lo esencial de la producción de calidad se concreta en la producción de marcas. (Martínez, 2015)

En ese orden de ideas los actores educativos pueden realizar procesos similares o idénticos, utilizando recursos idénticos y produciendo resultados “idénticos”, sin embargo al ser producidos en escuelas públicas, serán considerados seguramente de menor calidad que aquellos producidos por escuelas privadas (Martínez, 2015).

De este modo contar o no con una “marca”, es prioritario para las instituciones educativas, ellos alcanzan un cierto grado o calificación en esos programas; los exhiben con orgullo e intentan posicionarse ante sus similares o competidores, en este caso aunque estas instituciones no crean la marca, se integran a una dinámica y a una racionalidad donde se les otorga la marca por parte de entidades externas.

... se designa como de mayor o menor calidad no es una cosa o un hecho objetivos, sino diversas características de esos hechos que corresponden con las creencias y valores de los sujetos; características a las que estos mismos sujetos designan como “calidad”. En ese sentido un hecho educativo, una escuela o una práctica docente no son de mayor o de menor calidad por sí mismas, sino porque los sujetos implicados le asignan un valor y las señalan como de máxima o escasa calidad. (Martínez , 2015)

En ese sentido la producción de marcas educativas y la certificación de establecimientos imponiendo esas marcas, se muestra como un hecho pleno de política educativa que profundiza las desigualdades y la inequidad, socavando por lo tanto una política de calidad educativa para todos.

Sin duda esta realidad lleva a determinar que nos encontramos en un constructo social de pseudo calidad, en que el significado de educación de calidad, complejo en sí mismo, se transforma en un significante aún más complejo.

En relación con los planteamientos anteriores, el investigador Carlos Muñoz Izquierdo (2003), considera que el concepto de calidad de la educación es normativo y multifactorial, ya que abarca cinco dimensiones:

1. Desde el punto de vista pedagógico, la educación es eficaz, cuando se alcanzan las finalidades especificadas en los planes de estudio.
2. La relevancia, que es de carácter filosófico, significa que los objetivos y acciones educativas responden a aspiraciones e intereses de sectores sociales.
3. La pertinencia, que desde el punto de vista cultural, indica que la educación es adecuada a las posibilidades de individuos o “conglomerados” sociales.
4. La equidad, que proviene de la dimensión social y se refiere a las oportunidades y su distribución “equitativa” entre los diversos sectores sociales.
5. La eficiencia que se refiere, desde el punto de vista económico, al aprovechamiento “eficiente” de los recursos.

Para este autor Muñoz Izquierdo: “la educación es de calidad cuando sus resultados, además de ser eficaces (por haber logrado las metas propuestas), de estar equitativamente distribuidos, de ser relevantes (por responder a las necesidades de los sujetos a quienes está dirigida), y de haber sido obtenidos por medio de procesos educacionales culturalmente pertinentes, también se logran con el aprovechamiento óptimo de los recursos utilizados en su impartición” (Muñoz, 2003).

Por su parte, Latapí plantea que la evaluación de la educación (de adultos) debe tener una base dialógica (Latapí, 2012).

Lo anterior se fundamenta en que deben de participar los beneficiarios, ya que los sujetos del proceso educativo participan en la reformulación, no solo de los objetivos, sino del curriculum, durante la acción educativa misma.

Latapí citado por (Martínez, 2013, p.42), recomienda que:

- Aun cuando el destinatario de la evaluación sea una institución, deben de participar los beneficiarios de la educación, en el momento de establecerse para quienes se evalúa.
- Además debe considerarse quién evalúa y, en este caso deben participar principalmente los actores del proceso.
- Que se evalúa deberá ser determinado principalmente por los actores mismos y entre ellos los beneficiarios, ya que ellos son quienes mejor conocen las vicisitudes del programa (educativo); Latapí advierte que: “los objetivos del proyecto no son la única norma de evaluación, incluso pueden ser modificados en la acción por ser inadecuados”.
- Las normas de evaluación usuales de los programas educativos: a). Relevancia, b). Eficacia, c). Eficiencia, d). Equidad, f). Impacto, son “solo una guía que muestra un abanico de posibilidades para aproximaciones a la calidad, y además están condicionadas por el sujeto que evalúa”.
- Debe distinguirse que evaluar y proponerse los instrumentos adecuados a ello, ya que muchos logros son medibles y muchos no lo son ni directa, ni indirectamente. (Martínez, 2013)

Por otra parte, en 1990, la OCDE dio a conocer su Informe Internacional acerca de las escuelas y la calidad de la enseñanza. En este informe se plasman los planteamientos principales de este organismo internacional que agrupa a los países con mayor riqueza del planeta.

Entre esos planteamientos destaca que:

El término “**calidad**” es “**polifacético y a menudo subjetivo**”, puede ser descriptivo y normativo; además posee una variedad de significados y al menos cuatro distintos empleos:

- a) Alude a un rasgo o atributo específico o a una esencia definitoria (en ese sentido la calidad los describe).
- b) Se refiere al grado de excelencia o valor relativo, (en esta acepción la calidad tiene un sentido normativo que implica juicios de valor y una posición en la escala de bueno-malo).
- c) Se refiere a lo bueno o excelente (aquí también tiene un sentido normativo).
- d) Se refiere a rasgos o juicios “no cuantificados” (pudiendo tener los dos sentidos), este significado indica que la calidad es opuesta a la cantidad, así una valoración cualitativa se opone a una cuantitativa.

La construcción **de la calidad educativa desde un significado dominante de calidad, contiene diversos problemas** no solo de orden conceptual, sino moral, social, cultural, político, etc. (Martínez, 2013).

Dichos problemas podemos enunciarlos de la siguiente manera: (Martínez, 2013).

- Se concibe la calidad como distinta de la equidad.
- Se identifica la calidad con la eficiencia y la eficacia.
- La pertinencia se considera idéntica a la competitividad.
- El impacto es igual al éxito laboral y social.

Por lo mismo la calidad es un valor que requiere definirse en cada situación y no puede entenderse como un valor absoluto, como también la evaluación debe caracterizarse por ser: intencional, educativa, participativa, apropiada y socializable, orgánica, permanente e histórica (Latapí, 2012).

Además de que debe definirse para cada situación y no tomarse como un valor absoluto, según el planteamiento de Verónica Edwards. (Edward, 1991, p.47). “Debe priorizarse la evaluación interna por encima de la evaluación externa, al igual que la evaluación cualitativa, por encima de la evaluación cuantitativa”.

Considerando lo anterior, en el proceso de evaluación de la calidad, deberá atenderse los siguientes criterios (Martínez, 2013):

- Los protagonistas del proceso educativo, deberán ser los principales sujetos que intervienen en el proceso evaluativo.
- La evaluación deberá desarrollarse en el “contexto natural” de los hechos educativos.
- Se atenderán principalmente los procesos, pero se incluirán todos los elementos del proceso educativo.
- Se priorizará el análisis con base en un proceso inductivo, aceptando los juicios e interpretaciones de los hechos por los actores.
- La validez y confiabilidad de la evaluación deberá fundarse principalmente en la contratación de los juicios e interpretaciones con la información y los “datos duros”.

- Los procesos y resultados de la evaluación se vincularán con la acción innovadora y transformadora de los propios sujetos implicados.

Además de lo anterior, se incluyen diversos componentes del concepto de calidad educativa, aceptados como elementos básicos, no como valores absolutos, esenciales o ahistóricos.

Con base en lo anterior, deberán contextualizarse y definirse en las situaciones concretas, estos forman parte de este significado emergente o alternativo de calidad educativa: (Martínez, 2013)

- a) Sólo la educación que desarrolla una formación integral de los sujetos es de calidad.
- b) La educación de calidad es relevante cuando sus contenidos y procesos lo son para los sujetos que intervienen en ella.
- c) La educación sólo es de calidad si es pertinente en lo social, económico, político, cultural, laboral, ético, ideológico.
- d) Si no es equitativa y suficiente, la educación no es de calidad.
- e) La educación de calidad tiene un impacto social amplio y profundo.
- f) La educación de calidad es efectiva y eficiente

En definitiva la calidad educativa más que un significado, **es un significativo para cada comunidad**, tanto en su comprensión como en la acción, concebida como una apuesta social participativa, integral e integrada en todas sus dimensiones, asumiendo reflexivamente

las complejidades y cambios, desde una visión del **proceso educativo es humanizante y democrático.**

2.3.2 Relación evaluación por estándares y calidad de la educación

A partir de la segunda mitad del siglo XX y a la fecha se han producido importantes cambios en la manera de pensar y gestionar la educación.

Dichos cambios enmarcados en políticas educativas centradas en la medición del rendimiento académico de los estudiantes y en múltiples aspectos de la gestión de un establecimiento educacional y en el dar cuenta a otros, de estos resultados.

Las políticas educativas, a nivel mundial, han puesto su mirada y su accionar en la medición del rendimiento académico y su vinculación a estándares. Este enfoque, que representa la continuación de la tendencia de políticas públicas centradas en la medición de resultados de la población, se le conoce como Reformas Basadas en Estándares (RBE).

La lógica de las reformas educativas en Chile se enmarca cada vez con mayor propiedad, en este sistema que releva la medición y el control como aspectos fundamentales para la mejora.

Sin duda que el campo de la educación es complejo, así como debe ser preocupante o al menos cuestionable suponer que aplicando procesos originados en el ámbito industrial, puede ser el camino para construir una educación de calidad y equidad.

La Educación Parvularia como principio se encuentra sustentada en un enfoque de derechos. Bajo esta perspectiva se concibe a los niños y a las niñas como ciudadanos, protagonistas de sus procesos de aprendizaje, co - constructores de la sociedad y la cultura (Junta Nacional de Jardines Infantiles , 2014).

La misión de la JUNJI es otorgar educación parvularia pública, gratuita y de calidad, y bienestar integral a niños y niñas preferentemente menores de cuatro años, priorizando en aquellos que provienen de familias que requieren mayores aportes del Estado tendiendo a la universalización, a través de diversos programas educativos con una perspectiva de territorialidad; desde una visión de sociedad inclusiva y de niños y niñas como sujetos de derechos; y que reconoce las potencialidades educativas de sus contextos familiares, sociales y culturales incorporándolas para dar mayor pertinencia a sus aprendizajes (Junta Nacional de Jardines Infantiles , 2014).

Definir calidad, educación de calidad o calidad educativa no es nada de fácil, por las múltiples complejidades que implican. Sin embargo existen algunos consensos respecto a la relación que puedan presentar con una evaluación basada en estándares.

Miembros de la Comisión de Calidad del Consejo Asesor Presidencial, señalan aproximaciones al concepto. (Educarchile, 2017)

Calidad es creer profundamente en el potencial de cada persona y por lo tanto implica el otorgarle a cada uno la posibilidad de un desarrollo integral profundo. La calidad de la educación implica también tener claridad de todos los factores que inciden en los procesos educativos, y saber que esos factores tienen que ser también de la máxima calidad.

Lo central es que la educación podrá ser considerada de calidad en tanto nuestros niños y jóvenes desarrollen todo sus potenciales, y logren los aprendizajes que les permitan desarrollarse como personas y como miembros activos de la sociedad. (Educarchile, 2017)

- Rosita Puga: Calidad es creer profundamente en el potencial de cada persona y por lo tanto implica el otorgarle a cada uno la posibilidad de un desarrollo integral profundo. La calidad de la educación implica también tener claridad de todos los factores que inciden en los procesos educativos, y saber que esos factores tienen que ser también de la máxima calidad.

Lo central es que la educación podrá ser considerada de calidad en tanto nuestros niños y jóvenes desarrollen todo sus potenciales, y logren los aprendizajes que les permitan desarrollarse como personas y como miembros activos de la sociedad.

Destaca: Hay que hacerse cargo del contexto de cada estudiante.

- Sergio Martinic, señala: En sociedades desiguales como la nuestra, la calidad se relaciona con la superación de las condicionantes del contexto. De este modo no sólo es necesario conocer qué establecimientos tienen mejores resultados sino que también, cuáles logran compensar el déficit de entrada de los alumnos o cuáles agregan más valor a la realidad inicial de los estudiantes. (...) La calidad está en relación con un 'para qué' o sentido que va más allá del logro de la eficiencia del sistema, de los aprendizajes cognitivos o de la inserción laboral futura de los estudiantes.

Releva: La calidad considera las realidades diversa de cada estudiante.

- Cristian Cox, se refiere: La calidad de la educación tiene que ver con una noción de cómo una sociedad democrática construye y define el curriculum, que se expresa en los textos de estudio, en las preguntas del SIMCE, y en otros recursos que entregan un norte sobre lo que queremos lograr.

Si uno busca la palabra calidad en el diccionario, se encontrará con dos acepciones, una que tiene que ver con la sustancia de algo y otra con comparaciones relativas. Frente al tema de la calidad educativa están los dos conceptos y por eso quizás la discusión es un poco enredada. Yo me refiero a la primera noción. A una definición de lo bueno en educación. El norte que hay que lograr y que está en el marco curricular. Que no son sólo los contenidos mínimos.

Subraya: El curriculum debe expresar lo mejor que queremos como educación.

- Jesus Triquero, la define como: El debate sobre la calidad de la educación va unido a otros conceptos como: eficacia (logro de objetivos educacionales), eficiencia (optimización de los recursos), efectividad (dar respuestas a las necesidades de los destinatarios) y relevancia (significatividad valórica de la oferta educativa); como también capacidad de elección, excelencia, igualdad o justicia social. Conceptos que representan diferentes plataformas conceptuales asumibles y defendibles con igual fuerza.

Recalca: La calidad de la educación es una exigencia ética de todos los contenidos.

- Abelardo Castro, define por su parte: La calidad de un sistema educacional está determinada por su capacidad de crear las condiciones para implementar, monitorear y evaluar el cumplimiento del currículo, por parte de los actores involucrados en procesos formativos aceptados oficialmente.

Enfatiza: el sistema educacional debe monitorear el cumplimiento del curriculum.

Ante estas expresiones en que las palabras contexto, estudiantes, sociedad, justicia, se abordan, cabe preguntarse entonces si es posible evaluar el sistema con instrumentos fundados en principios conductistas, orientados a comprender y valorar una realidad única, estática, a partir de ciertos patrones ideales y previamente establecidos. Es decir una evaluación basada en estándares.

En general, el discurso de la evaluación en el sistema educativo se encuentra instalado bajo la convicción que tanto el proceso como sus resultados deben ser validados desde sujetos externos a la realidad de los establecimientos, ya que ello le otorga credibilidad y confiabilidad y que las mejoras surgen de manera automática bajo condiciones de incentivos, premios y reconocimiento público, como un efecto lineal del proceso (Cassasus, 2016).

Es común escuchar afirmaciones referidas a que la medición externa y objetiva de resultados, referidos a estándares, es un instrumento eficaz para el logro de una

educación de calidad, sin embargo el camino recorrido hasta ahora no da cuenta de ello, desde el punto de vista de la evaluación y el mejoramiento de la calidad de la educación, son técnicas muy ineficaces y costosas. (Cassasus, 2016)

Es notable que año a año, un gran tema que acapara la atención de la población y en especial de quienes se encuentran vinculados al sistema educacional, sea la discusión de los resultados de las pruebas aplicadas para medir la calidad de educación en el país, con las comparaciones y ranking que quíerese o no son un referente para la ciudadanía.

Es sorprendente notar que a pesar de la evidencia empírica de que estas políticas no han funcionado, la creencia en ellas se mantiene. La simpleza de la lógica narrativa que sustenta el desarrollo de la RBE ha sido un instrumento poderoso en la adopción de este enfoque en la política educativa. (Cassasus, 2016, pág. 86)

En definitiva los resultados resultado de la educación es medible por medio de pruebas psicométricas estandarizadas (iguales para todos). Los puntajes que resultan de estas pruebas, son indicadores del nivel de desempeño y representan un nivel de logro del estándar preestablecido.

Así, un puntaje bajo el nivel de logro determinado en el estándar, es indicación de un desempeño deficiente y un puntaje por sobre el nivel establecido, es un buen desempeño (Casassus, 2016).

Este planteamiento ha sido repetido año tras año que se ha naturalizado y ha pasado a ser parte del sentido común, por lo que su contenido no es cuestionable y hasta es estimado como algo positivo.

Sin embargo, este sentido común debería cambiar y tal vez está cambiando, aunque de manera incipiente, considerando que estas mediciones no son ni objetivas, ni dan información educativa relevante.

No informan nada acerca del logro de las finalidades de la educación contenidas en la LEGE, ni tampoco acerca de si los alumnos están siendo bien educados, y menos, si devienen en buenas personas o buenos ciudadanos (Casassus, 2007, p.54).

Como lo ha dicho Robert Glasser, padre de las pruebas psicométricas referidas a norma, estas mediciones sólo informan acerca de la capacidad de memorizar o la capacidad de “pasar” una prueba; su finalidad es seleccionar y establecer rankings. (Cassasus, 2016, p.86)

En efecto, el planteamiento de este modelo, ha llevado a instalar equivocadamente la idea que los resultados de la calidad de la educación del país es fácil y simple de mostrar, sin adentrarse a lo sustantivo y esencial del proceso.

El campo de la educación es complejo, así como es cuestionable suponer que lo que se usa en los procesos de producción industrial es aplicable al campo de la educación. La evidencia empírica en los países que han sido los líderes en la implementación de dicha política, como lo son Estados Unidos y el Reino Unido, es contraria a las expectativas que se han depositado en la aplicación de las RBE (Reformas Basadas en Estándares) (Cassasus, 2016, p.87).

Un análisis no menor corresponde realizar la forma como se dan a conocer los resultados, es decir a la libre circulación de la información en todo medio de comunicación, involucrando a toda la opinión pública en el tema.

El supuesto del **principio de la libre circulación de la información** es que las escuelas y alumnos con bajo rendimiento, al ser expuestas a la vergüenza pública y a sanciones por parte del Ministerio correspondiente, se sentirán impulsados a mejorar (Cassasus, 2016).

Este elemento (Cassasus, 2016) es conocido como “rendición de cuentas” (accountability). Este es un instrumento de la política de la competencia entre escuelas, cuyo efecto ha sido estimular la privatización y el mercado en educación, pero no su mejoramiento.

En particular en la educación parvularia y concretamente en cuanto a la aplicación del MGCEP, la realidad es similar a todo el sistema educativo chileno, es fácil encontrar en la red (internet) resultados y comentarios desde distintas fuentes, e incluso el ranking de los mejores 50 jardines infantiles de la JUNJI.

El eje de **Calidad en educación**, la JUNJI lo define como: “Desarrollar procesos educativos de calidad que favorezcan en los párvulos el logro de “aprendizajes significativos” en el marco de los énfasis de la política pública de educación, a través de la provisión de servicio educativo, diseño e implementación de programas educativos, trabajo con familia, supervisiones, asesorías, capacitaciones, entre otros” (Junta Nacional de Jardines infantiles, 2015)

Por su parte el MGCEP es determinado como “un instrumento construido por la Junta Nacional de Jardines Infantiles, con el objetivo de definir estándares de calidad, y alcanzarlos a través de procesos de mejora continua al interior de las unidades educativas” (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2015).

Asimismo el MGCEP plantea en su objetivo “la definición de estándares de calidad”, es decir, una sola forma de ver un proceso que, dejando reducida las características de un proceso dinámico y cambiante.

El planteamiento de esta definición se construye - y es aceptada en tanto es parte del quehacer institucional- desde un paradigma técnico y una teoría conductista de la educación contradictoria con lo que se sabe hoy acerca de cómo se desarrollan los procesos educativos.

El conductismo¹⁹ es una teoría de la conducta humana que se desarrolló desde los inicios del siglo XX, y está basada en la observación de la modificación de la conducta en los animales como respuesta a la aplicación de estímulos externos.

Esta corriente se ha aplicado a los humanos activando sus características más primitivas, lo que no deja de tener consecuencias inquietantes.

¹⁹ 3 Los principios conductistas, según Thorndike (padre de la teoría del aprendizaje asociativo y de la medición científica-), Hull Skinner Gagné son: 1. El aprendizaje ocurre en pequeños bits de información 2. Los bits son secuenciales y jerarquizados 3. Cada bit debe ser enseñado separada y explícitamente 4. La medición del logro de los bits deben ser recurrentes antes de pasar al otro bit

En la educación, el conductismo se ha extendido como una teoría del aprendizaje, del currículo, y de la evaluación. En esta teoría, el aprendizaje es visto como la acumulación de asociaciones producidas por los estímulos y las respuestas.

Los principios conductistas asumen que la realidad puede ser conocida solo si se la desglosa en pequeños bits de información y que se basan en la motivación extrínseca a aprender. Por lo tanto estos principios son contradictorios con principios cognitivos y constructivistas que inspiran el currículo en Chile y en especial en la educación parvularia, vinculadas más bien con las teorías de aprendizaje reconocidas por el mundo de las ciencias cognitivas y las neurociencias. (Cassasus, 2016)

Asimismo los estándares es una forma de uniformar la mirada de un proceso complejo y diverso. Los estándares son una norma de fabricación y para aplicarlos se requiere que tanto el proceso como sus resultados no tengan ninguna originalidad.

Como lo señala Casasus 2007...“Para comprender el universo en el cuál se ha inserto la discusión acerca de la educación, debemos considerar que las definiciones reconocidas lingüísticamente asocian el hecho de estandarizar con uniformizar y con simplificar”. (p.10)

También los estándares se refieren a un patrón, un modelo o una referencia y a la noción de estar vinculado a una descripción referida a la calidad de algo y al grado de excelencia del logro de ese algo y para que ello sea operacional, deber ser conocido y aceptado por los usuarios.

Esta idea de estándares es absolutamente ajustada a esencia del MGCEP de la JUNJI, sin embargo esta noción es funcional para la autoridad política y para la institución en general ya que sus resultados además de estar vinculados supuestamente a la mejora (desde una mirada ilusa del mismo), están vinculados a incentivos económicos dispuestos legalmente por el Decreto Supremo N°289 del año 2008 del Ministerio de Educación.

Sin embargo no es posible desconocer que entre las características de los estándares esta la noción del carácter normativo, simplificador y homogeneizador del proceso.

Los estándares igualmente están orientados a imponer un modelo para funcionar aumentando el control externo sobre la gestión del proceso educativo.

Hay distintos tipos de estándares y también distintas funciones y usos. La diferencia más reconocida es aquella que distingue estándares de contenido (materia o disciplina) y estándares de desempeño (puntaje de una prueba referida a un nivel de desempeño en la escala de un estándar). (Casassus, 2007, p.85)

La decisión pareciera ser simple, neutra y académica, pero al observar que se privilegian ciertas dimensiones para ser evaluadas, se asume que otros componentes de la gestión quedan invisibilizados o, más aun no son importantes a considerar en el proceso. Sin duda esta situación provoca efectos para la educación.

La decisión de qué estandarizar es de naturaleza política, y por lo tanto sujeta al poder de decisión... para que un estándar pueda funcionar, debe existir un acuerdo necesario sobre lo que es calidad por parte de quienes están sometidos al estándar. (Cassassus, 2016, p.89)

Por otra parte los estándares rigidizan e impiden la flexibilidad que enriquece el currículo. Considerando que la institución (JUNJI) declara tener un currículo flexible (Junta Nacional de Jardines Infantiles , 2010) que respeta y promete la autonomía y la pertinencia cultural y local.

Si por disposiciones legales se utilizan los estándares para evaluar la calidad de la gestión educativa, estos también debieran ser flexibles y en sintonía con los dispositivos curriculares tales como el Referente curricular, la Política de supervisión y el Marco técnico 2014-2018.

La rigidez de la evaluación conduce a una rigidez de la gestión y por ende del curriculum, de la calidad educativa y como lo señala Cassasus (2016), ello conduce a la “estandarización social”.

Este modelo conduce a la rigidez y a la estandarización, ambas características de un modelo conductista, se aborda desde la abstracción del proceso educativo, sin considerar que los cambios en educación justamente se gestan desde distintas miradas, situaciones, condiciones materiales y culturales en las que ocurre esta.

Sin duda los estándares vienen acompañados de mayor control externo que permean todo lo relativo a la educación en sus distintos niveles, a las disciplinas, a la gestión, a las relaciones con la comunidad.

Por eso no es de extrañar que proliferen estándares relativos al nivel preescolar, y una vez que éstos estén establecidos, apareados con los mapas de progreso cognitivo, siempre habrán otras posibilidades: estándares para los padres de los niños que

postulan al parvulario, estándares a la gestación; es sólo necesario un poco de imaginación, para estandarizar la sociedad. Es una lógica invasiva que no reconoce fronteras. (Cassasus, 2016, p.90)

El modelo es que una vez que se han establecido los estándares, el próximo paso de la gestión será mejorar la calidad de la educación subiendo los estándares.

Esto ya ha sido declarado por los decisores: mejorar la calidad equivale a elevar los estándares. La meta de la educación chilena es tener altos estándares. Si hay escuelas que no los logren, como también hemos leído en la ley en trámite, éstas serán catalogadas de bajo desempeño, y si persisten, se cerrarán. Esta es parte de la teoría de la acción humana en vigor: las personas cambian si se las amenaza. (Cassasus, 2016, p.92).

El evaluar a través de estándares significa asilar el proceso de la gestión educativa al trabajo que se desarrolla en las fábricas productivas. Asumir que los materiales de una fábrica son equivalentes al dinamismo de las personas y de sus organizaciones sociales, como es la escuela o el jardín infantil, es un error (Cassasus, 2016).

Como lo señala Casasus en su libro “La educación del ser emocional”: A pesar de tener la misma biología, no somos todos tributarios de la misma norma: no todos aprendemos al mismo ritmo, no todos tenemos los mismos talentos, no todos reaccionamos de la misma manera. En tanto que seres humanos, no somos productos estandarizados. Esto lo sabemos todos, pero al parecer, las consecuencias de ello no siempre son tomadas en cuenta al momento del diseño de políticas. (Casassus, 2007, p.32)

La imposición de los estándares contiene una amenaza implícita que se basa en el supuesto de que la presión ejercida a partir de mediciones de resultados y su vinculación con los estándares y los incentivos monetarios, van a hacer que los equipos educativos realicen mejor su tarea (Cassasus, 2016).

Este supuesto sugiere que los profesores y alumnos podrían hacerlo mejor, pero por alguna razón, no quieren hacerlo. Consecuentemente, para que los puntajes mejoren, los profesores y alumnos deben ser chantajeados o amenazados con sanciones. En el corazón de la propuesta hay una amenaza de castigo. Este es un supuesto basado en el conductismo. La simplificación de los procesos educativos y la abstracción de las condiciones en la cuales ello ocurre, lleva a una lectura inadecuada de la realidad. Este supuesto asume que los profesores y los alumnos de colegios en sectores pobres no quieren enseñar y aprender, mientras que los de los sectores afortunados si quieren enseñar y aprender. (UNESCO, 2000)

Al análisis anterior se suma la intencionalidad política que subyace a la misma. El MGCEP se enmarca en un enfoque de las políticas públicas en educación, en las que se distinguir como una política acerca de la educación, diferenciándola de una política de educación.

No hay una connotación negativa en esta distinción. Sólo implica que una política acerca de la educación trata los elementos externos al proceso educativo. Se refiere a elementos contextuales, a diferencia de una política de educación que se refiere a los procesos de interacción donde ocurre el hecho educativo. (Casassus, 2006, p.82)

Al respecto tanto las investigaciones de carácter tanto cuantitativo como cualitativo concluyen que: la educación y los aprendizajes son fundamentalmente el resultado de la interacción entre profesores y alumnos, es decir, la educación ocurre donde sucede la acción: en el aula.

Un aula es un sistema de interacciones entre profesores y alumnos organizadas en torno al aprendizaje de los alumnos... Si se quiere mejorar los aprendizajes, hay que basarse en los conocimientos y los compromisos, motivaciones e intereses de los profesores y de los alumnos en interacción. (Casassus, 2006, p. 32)

En la literatura del clima de aula, podemos distinguir que el “aula” y el “salón o sala de clases” es de carácter físico, y es contextual, y el aula se centra en la interacción. El foco en los aspectos estructurales tales como materiales, pizarrones o mobiliario, distrae la atención de los aspectos referidos a la interacción que no sólo son los cruciales, sino que son las más decisivas y en especial en la educación de la primera infancia, en donde existen mayores cambios por el efecto del cambio social y sus consecuencias (Casassus, 2006).

El aprendizaje se da en las interacciones entre los individuos; niños, sujetos educativos, familias, en aquellas interacciones poderosas y democráticas que potencian al otro (Singer, 2008).

Por lo tanto las políticas que son de educación, son las que potencian la interacción entre los sujetos, a diferencia de las políticas que se centran en los aspectos fuera de la sala de clase.

Es decir fuera de la sala de clases y fuera de la escuela, son de carácter contextual: gestión, normas administrativas, evaluaciones externas, mediciones, sistemas de sueldo e incentivos monetarios, políticas acerca de la educación. Su intención es impactar desde afuera el proceso de interacciones que ocurre en el aula.

En cuanto al impacto de la evaluación de la calidad de la educación a través de estándares, es cuestionable desde una mirada integral y holístico del proceso.

Lo más común es postergar esta evaluación a la cuenta pública para dar a conocer los resultados generales o los resultados del aprendizaje de los estudiantes, lo que lleva a fragmentar el proceso y/o dejar fuera aspectos importantes de la educación, como son la formación ética, intelectual, emocional, artística, el pensamiento lógico, la creatividad, etc. (Casassus, 2016).

En definitiva no significa que no debe existir evaluación, sino que la evaluación debe ser parte del mismo proceso, una evaluación más reflexiva, contextualizada y participativa. Pasar de una medición por estándares a una evaluación multidimensional y con sentido.

2.4 Innovación, cambio y mejora del proceso educativo

Referirse a innovación supone, en primer lugar, la necesidad de establecer con claridad los diversos significados que se dan al término y su relación con conceptos como el de cambio y el de mejora que, “...en muchas ocasiones se utilizan como sinónimos, pero

que no son tales, aunque su significado pueda estar estrechamente vinculado con la innovación” (IDIE-OEI, 2010, pág. 9)

El término innovación es utilizado para designar una mejora con relación a métodos, materiales, formas de trabajo, etc., utilizados con anterioridad, pero **la mejora por sí sola puede, o no, ser innovación.**

Con base en la etimología del término innovación, en el sentido de la mera introducción de algo nuevo y diferente; sin embargo, este significado, deja abierta la posibilidad de que ese "algo nuevo" sea o no, motivo de una mejora.

Una primera aproximación al concepto de innovación puede ser el de "introducción de algo nuevo que produce mejora" (Moreno, 1985).

Un análisis más detallado se tiene que realizar para examinar la relación entre innovación y cambio.

Si se establece que la innovación significa la introducción de algo nuevo que produce mejora, el hecho de pasar de lo que se tenía antes, a un estado de mejoría, supone la presencia de un cambio. Sin embargo, **no puede afirmarse que todo cambio sea una innovación**, un cambio puede ocurrir incluso de manera no deliberada como consecuencia de la intervención de múltiples factores en una situación determinada. (IDIE-OEI, 2010, pág. 9)

Así, puede establecerse **que la innovación es algo más planeado, más deliberado, más sistematizado** a diferencia del cambio que es generalmente más espontáneo y se produce por la mera intencionalidad de que algo ocurra (IDIE-OEI, 2010) .

Siguiendo la conceptualización en que el término innovación esté asociado al significado de la introducción de algo nuevo que produce mejora, y que por lo tanto trae consigo un cambio, surge luego la discusión de qué será entendido por "nuevo" (IDIE-OEI, 2010).

En un sentido estricto, lo nuevo es asociado a lo que nunca antes había sido inventado, conocido o realizado, que se genera, se instituye o se presenta por primera vez; utilizando este significado de lo nuevo, las innovaciones serían realmente escasas o raras, no es común que surja algo nuevo en el sentido antes mencionado. (IDIE-OEI, 2010, pág. 9)

Por otra parte el planteamiento de lo nuevo puede comprenderse en otra dimensión, “asociado sobre todo a formas o maneras nuevas de hacer o utilizar algo” (IDIE-OEI, 2010).

Por lo tanto, se admite como nuevo algo que ya ha sido conocido o utilizado en otros tiempos o situaciones, pero que ahora se utiliza en nuevas circunstancias, con diferentes finalidades, en diversas combinaciones o formas de organización, entre otras. (IDIE-OEI, 2010, pág. 9)

Los planteamientos anteriores permiten una plena coincidencia con la definición de Richland (citado por Moreno, 1995):

"La innovación es la selección, organización y utilización creativas de recursos humanos y materiales de maneras nuevas y propias que den como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados". (Moreno, 1985)

Asimismo “la innovación es un cambio que se produce porque la sociedad cambia, las organizaciones cambian y las personas, sus relaciones y sus acciones y resultados necesitan cambiar. (Gairín, 2001) (Gairín & Rodríguez Gómez, 2011, p.32)

Las instituciones educativas así como las personas revisan sus maneras de hacer y los efectos de lo que hacen, para conocer si responden o no adecuadamente a las demandas que se les hacen.

Desde la perspectiva en la que nos situamos, entendemos así que el cambio es la búsqueda constante de nuevas maneras de actuar ante los frecuentes cambios del entorno y destinatarios de la educación. Hablamos de cambio y apoyamos su necesidad, pero eso no ha de significar que defendamos el cambio por el cambio.

Sólo tiene sentido, para nosotros, el cambio que logra mejores respuestas que las existentes. (Gairín, 2011, p.32)

Por otra parte, al referirse a mejora, implica que... “el cambio promovido incorpora unas respuestas más aceptables que las existentes respecto a los valores o prioridades que se hayan establecido” (Gairín, 2011, p.32).

La innovación es un cambio que se produce “porque la sociedad cambia, las organizaciones cambian y las personas, sus relaciones y sus acciones y resultados necesitan cambiar” (Gairín, 2001) citado por (Gairín, 2011).

Desde la perspectiva en la que nos situamos, entendemos así que el cambio es la búsqueda constante de nuevas maneras de actuar ante los frecuentes cambios del entorno y destinatarios de la educación. Hablamos de cambio y apoyamos su necesidad, pero eso no ha de significar que defendamos el cambio por el cambio.

Sólo tiene sentido, para nosotros, el cambio que logra mejores respuestas que las existentes. (Gairín, 2011, p.1)

La mejora educativa aparece así como un reto permanente que se plantean los centros y el sistema educativo. Sin embargo, sus propósitos y metodologías son a menudo distintos y descoordinados, favoreciendo y explicando gran parte de los fracasos conocidos.

Un cambio real debe combinar las iniciativas de los centros y el apoyo del sistema educativo, considerando importante la existencia de propuestas planificadas y percibidas como necesarias por los afectados. (Gairín & Rodríguez Gómez, 2011, p.34)

La innovación no es un acto que produce de manera directa determinadas consecuencias, **la innovación es un proceso**, y como tal, supone la conjunción de hechos, personas, situaciones e instituciones, actuando en un período de tiempo en el que se suceden diversas acciones, no necesariamente en un orden determinado, para hacer posible el logro de la finalidad propuesta (IDIE-OEI, 2010).

La innovación **está asociada a hechos** que se dan en el tiempo, si bien son hechos que ocurren orientados por una planeación y un proceso de reflexión previos, incluso con sustento en algunas teorías, la innovación no se identifica usualmente con lo que ocurre en el nivel de las ideas, de la reflexión o de la teoría, sino que se refleja en acciones que producen cambios en las prácticas o en algún aspecto de dichas prácticas (IDIE-OEI, 2010).

La innovación **involucra a persona e instituciones** en diversos planos: como creadores, como tomadores de decisiones, como realizadores, como usuarios, como evaluadores, pudiendo recaer en las mismas personas o instituciones una función múltiple.

lo fundamental es que, tanto las personas como las instituciones involucradas en cualquiera de los planos mencionados, realmente compartan, de manera sustancial, el interés por la innovación y el convencimiento de que puede dar lugar a una transformación importante y no una imposición por parte de las autoridades de una institución (IDIE-OEI, 2010).

La innovación **implica transformaciones** en las prácticas, mismas que habrán de manifestarse (hacerse reconocibles) en diversos ámbitos: los materiales de trabajo, los hábitos, las actitudes, la efectividad de las acciones, la dinámica institucional, etc. Como se estableció inicialmente, la innovación que realmente es tal, genera cambios de importancia.

La innovación **está referida a solución de problemas**, ya sea que el problema se entienda en términos de necesidades que demandan una solución, o de intención de tener acceso a mejores niveles de desarrollo propiciando un acercamiento cada vez mayor a los objetivos propuestos.

La innovación en conjunto **constituye un sistema** en el que se integran diversos elementos para originar una dinámica que haga operativo y eficaz el proceso de generación, introducción, seguimiento y evaluación de la innovación.

Ciertamente, a medida que se reflexiona más profundamente sobre el proceso de innovación y sus características, se va descubriendo que la innovación no es algo fácil, ni instantáneo, que no puede ocurrir al azar o por decreto, y que si así ocurre, sus resultados, en lugar de constituir una mejora, producen reacciones de rechazo, que perjudican más que favorecen el logro de los objetivos propuestos. (IDIE-OEI, 2010)

En educación, el proceso de innovación se caracteriza además por la complejidad que supone introducir cambios sustanciales en los sistemas educativos, dado que la mayoría de

dichos cambios involucra también nuevas formas de comportamiento y un acercamiento diferente a los estudiantes. ésta tiene que ir acompañada de una actitud favorable por parte de los docentes que se encargarán de manera directa de su utilización, de la comprensión de los supuestos teóricos y metodológicos que orientaron su elaboración, de la disposición a sustituirlos por otros que ya les eran ampliamente conocidos, etc.

Así, las innovaciones en educación tienen ante sí, como principal reto, los procesos de adopción por parte de las personas, los grupos y las instituciones; las cosas materiales y la información son desde luego más fáciles de manejar y de introducir, que los cambios en actitudes, prácticas y valores humanos. (IDIE-OEI, 2010)

En este desafío, las innovaciones educativas son cruciales para anticipar respuestas a los problemas emergentes y ofrecer nuevas soluciones a los temas pendientes.

Avanzar hacia una educación de calidad para todos, sólo es posible a través de innovaciones concretas que tengan lugar en las instituciones y programas educativos.

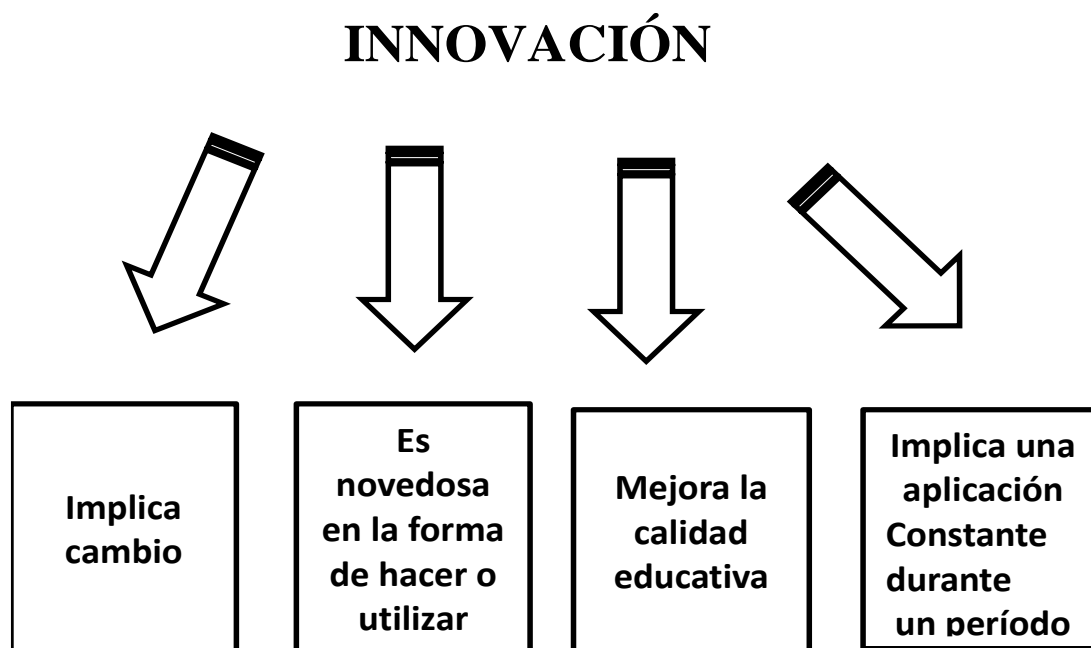


Figura 19 Innovación en la educación

Fuente IDIE-OEI 2010

Finalmente es importante señalar que, los discursos educativos, sobre las innovaciones que han circulado en las dos últimas décadas, traen conexos otros discursos referidos al cambio educativo, la transformación, la calidad de la educación, las reformas y la renovación del sistema educativo. Pero de los anteriores, el referente más generalizado y que atraviesa las acciones y discursos sobre innovación, no solo por parte del gobierno, sino de investigadores y maestros, es el de la calidad de la educación y, al mismo tiempo, es el más problemático y polisémico. Por lo general alude a carencias “observadas” en la institución educativa. (IDIE-OEI, 2010, p.15)

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Diseño de la Investigación

En este apartado se aborda la metodología del estudio, la “lógica de la investigación” (Latorre, 2003), cómo llevó a cabo el trabajo, el modo de enfocar los problemas y encontrar las soluciones; es decir, el estudio sistemático y lógico de los principios que guían la investigación.

3.1.1 Tipo de investigación

La presente investigación se enmarcó en un paradigma cualitativo que posee un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social de la posición idealista que resalta una concepción evolutiva y del orden social (Martínez J. 2011).

Percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva, cambiante, mudable, dinámica y cognoscible para todos los participantes en la interacción social. (Martínez J. 2011, p.19)

Asimismo Gurdíán-Fernández (2007), se refiere “al paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa desde la dimensión inductiva ya que se inicia con la recolección de datos, mediante la observación empírica, describe para construir, a través de las relaciones descubiertas, sus categorías y proposiciones teóricas” (p.57).

En el paradigma cualitativo de la investigación el sujeto, es el elemento de la relación que, en su acto de conocer, recibe las imágenes del mundo, las procesa y explica a través del lenguaje y genera una valoración o juicio... es acción, es un ser activo y creador, que desborda los límites de los sentidos en la infinita riqueza de la imaginación. (Gurdíán-Fernández, 2007, p.99)

La presente investigación correspondió a un diseño no experimental, transeccional es decir,

... no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes no provocadas intencionalmente por el investigador..., las variables independientes ya han ocurrido y no es posible manipularlas, el investigador no tiene control directo de dichas variables, ni puede influir sobre ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos). ...Mientras que los datos se recolectan en solo momento, en un tiempo único (Hernández, Fernandez & Bapista. 2003, p.18)

Si bien la elección de la metodología constituyó una de, o la primera toma de decisiones, condicionada por el problema de la investigación y por los objetivos del trabajo, es importante a la hora de resolver cualquier dilema en el ámbito educativo reconocer que ninguna metodología por sí sola aportará todas las respuestas que pueden realizarse en un determinado contexto.

Sin embargo el diseño no experimental de tipo descriptivo, que “...tienen como principal objetivo describir la realización, las actitudes, los comportamientos u otras características de un grupo de sujetos”, es idóneo para este proyecto ya que entregó información suficiente para tomar decisiones y aportar al conocimiento sobre situaciones, actitudes y comportamientos que se dan en el ámbito educativo.

Al respecto McMillan y Schumacher, (2005:), citado por (Mc Millan, 2005, p.147), señalan que,

...este el diseño no experimental, descriptivo es muy apropiado para la investigación educativa, ya que facilitarán:

- Recoger información factual detallada que describa una determinada situación.
- Identificar problemas.
- Realizar comparaciones y evaluaciones.

Los criterios de calidad que se consideraron en la investigación son la validez, la fiabilidad y la objetividad.

3.1.2 Diseño metodológico

El método utilizado en la presente investigación correspondió a un estudio de caso, referido a “una herramienta de investigación que permite estudiar fenómenos complejos al interior de sus contextos particulares” (Baxter, 2008).

Este método de recolección primaria de información busca responder en forma sistemática preguntas acerca del fenómeno de estudio (qué, cómo, por qué, etc.) y de qué manera éste está determinado por su entorno, es decir, cuáles son las especificidades y supuestos del contexto (Martínez J., 2011).

En el estudio de caso es posible encontrar distintas perspectivas teóricas, siendo una de ellas -y en la que se adscribe este estudio-, la correspondiente al paradigma constructivista, en la cual se enmarcan autores como Stake (1995) y Yin (2003). (Martínez , 2006, p.174).

Para el enfoque constructivistas la verdad es relativa y depende de la perspectiva del sujeto, reconoce la importancia de la creación humana subjetiva de significado, pero no rechaza de plano alguna noción de objetividad. El pluralismo no el relativismo, y se destaca en la tensión circular dinámica de sujeto y objeto (Centro de políticas comparadas de educación UDP, 2015).

Consiguientemente esta herramienta metodológica se utilizó en la presente investigación para identificar las representaciones y significaciones sobre calidad educativa en la educación parvularia, entre distintos sujetos del proceso y para analizar los factores que interviene en la mejora de la gestión educativa de los jardines infantiles de la JUNJI.

Es decir, en palabras de Yin (2003), citado por Martínez P. (2006), la investigación a través del estudio de caso, permitió “conocer en profundidad las características de un determinado fenómeno... e incluir en el análisis las condiciones del contexto en el cual éste se desarrolla”.

El estudio de caso se desarrolló en cuatro jardines infantiles; dos de la comuna de Ñuñoa y dos de la comuna de Macul, ambas comunas aledañas y ubicadas en el sector nororiente de la región metropolitana.

3.1.3 Población y Muestra:

La población estuvo compuesta por las/os sujetos participantes en el proceso de evaluación del Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia de la Junta Nacional de Jardines Infantiles de la Región Metropolitana.

De dicha población se seleccionó una muestra intencionada y de oportunidad, en ella...

...la selección de elementos depende del criterio del investigador. Sus resultados son generalizables a la muestra en sí. No son generalizables a una población, este tipo de muestra exige un cierto conocimiento del universo, su técnica consiste en que es el investigador es el que escoge intencionalmente sus unidades”. (Hernández, 2003, p.236)

Por la oportunidad, recursos y alcance de esta investigación, se decidió realizar el estudio en unidades educativas de la Región Metropolitana, del programa jardín infantil con atención convencional o clásicos, administrados directamente por la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

De esta forma la muestra quedó conformada por 4 Jardines Infantiles de modalidad de atención convencional, ubicados en las comunas de Ñuñoa y Macul, los cuales individualmente constituyeron las unidades de análisis del presente estudio.

Quedaron excluidas del estudio los Jardines Infantiles Particulares, Jardines Infantiles de Fundación Integra, ONG y programas de atención no convencionales por ser menos representativos del sector en las comunas y por no corresponder concretamente al estudio de caso.

Por cada jardín infantil se determinó seleccionar a integrantes del comité de calidad, constituyéndose en las unidades de análisis de la investigación: una educadora de párvulos directora, una educadora de párvulos pedagógica (docente de aula) o una técnica en atención de párvulos (asistente técnico) y una representante de la familias (apoderada), quedando conformado este grupo por 12 sujetos informantes del estudio.

Por otra parte se estableció la participación de dos sujetos informantes expertos, una educadora de párvulos de cargo directivo institucional y una educadora de párvulos que cumple la función de validador externo del proceso.

Este estudio no tuvo la finalidad de generalizar los resultados, sólo aportar una visión concreta de esta realidad, por lo que la muestra no es representativa de la población, considerando que cuando se investiga en educación se debe ser consciente de que hay “muchas realidades”, y estas van a depender de la mirada de cada uno, por lo que la investigación en sí, solo se acercó a la realidad conociendo y comprendiendo las perspectivas de la misma.

3.2 Instrumentos y técnicas de recolección de información

Después de desarrollar las etapas previamente descritas, se determinó que la encuesta a través de cuestionario y la entrevista en profundidad, corresponden a los instrumentos más apropiados a esta investigación.

3.2.1 Encuesta

Esta técnica es “ampliamente utilizada como procedimiento de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz” (Hernández, 2003, p.631).

La encuesta es...una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características. (Garcia Ferrando, 1993, p.345)

De acuerdo a las características de este estudio y los objetivos planteados, se determinaron las preguntas iniciales respecto a los tópicos a investigar, se analizaron los tiempos, la muestra y los recursos disponibles, definiendo con ello el tipo de instrumentos a utilizar, su formato y aplicación.

El instrumento básico utilizado en la investigación por encuesta es el cuestionario, que se define como el “documento que recoge de forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta” (Hernández, 2003, p.640).

Su objetivo es traducir variables empíricas, sobre las que se desea información, en preguntas concretas capaces de suscitar respuestas fiables, válidas y susceptibles de ser cuantificadas (Hernández et al.2003).

Para este estudio se diseñaron dos tipos de instrumentos (cuestionarios A y B), que se describen a continuación, los que permitieron recoger las opiniones de los sujetos informantes; integrantes del comité de los jardines infantiles seleccionados, con el método de aplicación autoadministrado sin presencia de la investigadora.

3.2.1.1 Cuestionario (A), dirigido a integrantes del equipo pedagógico

Este instrumento dirigido a educadoras de párvulos o técnicas en atención de párvulos e integrantes del comité de calidad del establecimiento, se conformó con siete preguntas cerradas de relleno referidas al Ítem I Identificación del encuestado, seguido de preguntas abiertas, nueve referidas al II Ítem Concepto de calidad en la educación parvularia, seis al III Ítem Modelo de gestión de calidad de la educación parvularia JUNJI, nueve del IV Ítem Evaluación de la gestión de calidad en la educación parvularia, concluyendo con una pregunta abierta concerniente al V Ítem de Observaciones. (Anexo 1)

Tabla 7 Cuestionario A, dirigido a integrantes del equipo pedagógico

Ítems	Contenido	Nº de preguntas	Tipo de preguntas
I	Identificación del encuestado	7	Cerrada con relleno
II	Concepto de calidad en la educación parvularia	9	Abiertas
III	Modelo de gestión de calidad de la educación parvularia JUNJI	6	Abiertas
IV	Evaluación de la gestión de calidad en la educación parvularia	9	Abiertas
V	Observaciones	1	Abiertas

Fuente Elaboración propia

3.2.1.2 Cuestionario (B), dirigido a la familia

Este instrumento dirigido a madres padres o cuidadores de los niños y niñas del jardín infantil e integrantes del comité de calidad del establecimiento, se conformó con dos preguntas cerradas de relleno referidas al Ítem I Identificación del encuestado, seguido de tres preguntas abiertas para cada uno de los tres Ítems siguientes: Concepto de calidad en la educación parvularia,, Modelo de gestión de calidad de la educación parvularia JUNJI y Evaluación de la gestión de calidad en la educación parvularia, concluyendo con una pregunta abierta concerniente al V Ítem Observaciones. (Anexo 2)

Tabla 8 Cuestionario A, dirigido a la familia

Ítems	Contenido	Nº de preguntas	Tipo de preguntas
I	Identificación del encuestado	2	Cerrada con relleno
II	Concepto de calidad en la educación parvularia	3	Abiertas
III	Modelo de gestión de calidad de la educación parvularia JUNJI	3	Abiertas
IV	Evaluación de la gestión de calidad en la educación parvularia	3	Abiertas
V	Observaciones	1	Abiertas

Fuente: Elaboración propia

Una vez diseñados los cuestionarios y seleccionado las unidades informantes, se procede al trabajo de campo. Este se inició reiterando de manera formal la autorización a la Junta Nacional de Jardines Infantiles para efectuar dicho estudio de caso.

Se contacta en forma telefónica a las educadoras de párvulos directoras de los establecimientos, con el propósito de acordar fechas para la entrega personal a cada integrante del comité de calidad seleccionada, por parte de la investigadora. Enfatizando en el objetivo del estudio, la confidencialidad y el procedimiento para la autoadministración, acordando con cada una, la fecha de devolución, la que se cumplió a cabalidad.

3.2.2 Entrevista en profundidad

La segunda estrategia para recoger información en este estudio es la entrevista en profundidad, dirigida a 2 informantes: un directivo/experto en educación parvularia y en el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación y un validador externo del MGCEP, ambas educadoras de párvulos, que desde sus cargos forman parte del proceso de evaluación de la gestión la calidad de la educación parvularia en la JUNJI.

La entrevista en profundidad “está referida a una conversación que persigue un propósito. Dicho propósito depende del o de los temas que se investigan” (Ruiz J. , 1996, pág. 132). En otras palabras, es la interacción entre entrevistador y entrevistado, en donde el entrevistador realiza una serie de preguntas a la persona entrevistada con el fin de obtener información sobre aspectos específicos, en torno a un tema planteado con anterioridad (Ruiz,1996).

El desarrollo de una entrevista requiere de mucha habilidad por parte del entrevistador, puesto que el objetivo es lograr recopilar la información requerida en forma completa y objetiva, en un ambiente de mucho respeto, prudencia y cordialidad.

En esta conversación, la figura del entrevistador deberá ser acorde a los objetivos de la evaluación, es decir, se sugiere que el entrevistador no resulte ser una figura intimidatoria para el entrevistado, al momento de abordar determinados temas (Hernández et, al. 2003).

En consecuencia con los objetivos y preguntas de la investigación, se elaboró una serie de interrogantes que permitieron ahondar en el tema de estudio, considerando en su diseño tres ítems claves, equivalentes a los tópicos de los abordados en los cuestionarios, que constituyeron los elementos centrales para identificar las representaciones y significaciones sobre calidad educativa en la educación parvularia, entre distintos agentes del proceso y analizar los factores que interviene en la mejora de la gestión educativa de los jardines infantiles de la JUNJI.

La guía de la entrevista en profundidad se organizó en una serie de preguntas abiertas que permitieron abrir y orientar la conversación, siete de ellas referidas al I Ítem Concepto de calidad en la educación parvularia, seguidas de un II Ítems vinculado al sus opiniones respecto al Modelo de gestión de calidad de la educación parvularia JUNJI y finalmente seis preguntas del III Ítems Actuales políticas de aseguramiento de la calidad. (Anexo 3)

Tabla 9 Entrevista en profundidad

Ítems	Contenido	Nº de preguntas	Tipo de preguntas
I.	Concepto de calidad en la educación parvularia	7	Abiertas
II.	Modelo de gestión de calidad de la educación parvularia JUNJI	8	Abiertas
III.	Actuales políticas de aseguramiento de la calidad	6	Abiertas

Fuente: Elaboración propia

Posterior al diseño de la guía de entrevista y seleccionadas las expertas que constituyeron las unidades informantes del estudio, se procedió al trabajo de campo.

Previo a realizar la visita se coordinó vía telefónica, con cada una de ellas el día, hora y lugar de la misma, la que se desarrolló a través de una visita personal en que se solicitó su participación, dando a conocer los objetivos del estudio y la metodología a utilizar.

En el momento de la entrevista se entregó a la entrevistada el documento guía, para revisar y familiarizarse con tema, además de dar su consentimiento, con la claridad que esta entrevista es anónimos y su información presenta el único afán de esta investigación.

Las dos entrevistas en profundidad de este estudio la realizó la propia investigadora para disminuir el sesgo de entrevistador,

A modo de resumen, después de desarrollar las etapas anterior y considerando los objetivos y preguntas del estudio, quedó de manifiesto que la investigación por encuesta a través del cuestionario y la entrevista en profundidad fueron las mejores técnicas de investigación que permitieron obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz.

3.2.3 Validación del instrumento

La validez del instrumento se abordó al inicio de la elaboración y durante todo el proceso de diseño.

Respecto al cuestionario, se realizó validez de contenido y de constructo, que, en términos de Pérez y Del Rincón (1986) citado por (Martínez, 2006, p.254), garantizan el cumplimiento de las metas a conseguir con el instrumento.

Para estimar la validez del cuestionario, este fue diseñado y sometido a validación a través de juicio de expertos, dos expertas en educación parvularia y un experto en diseños metodológicos, definiendo la norma de validación de cada pregunta con una coincidencia de a lo menos el 75% en pertinencia con las interrogantes de cada ítems.

Considerando que su validación evidenciara la factibilidad de funcionamiento (en la práctica) a través de: coherencia de las preguntas para cada indicador, claridad de las preguntas de acuerdo al objetivo de la medición, claridad de las instrucciones para contestar el instrumento, suficiencia de la cantidad de preguntas para lograr el objetivo del instrumento y comentario general, observaciones y sugerencias, otorgando una nota promediada entre 1.0 y 7.0 , mediante una tabla de especificaciones.

En cuanto a la validez de contenido se determinó el grado en que cada una de las preguntas de los cuestionarios presentó el rasgo definido por la misma. Resultó del juicio de expertos que analizan la representatividad de los ítems en relación con las áreas de contenidos y la relevancia de los objetivos a medir.

Respecto a la validez de constructo, se estableció el grado en que los instrumentos permitían medir un determinado rasgo, característica y construcción del mismo.

3.3 Definición de categorías del estudio

Para llevar a cabo este estudio se establecieron categorías y subcategorías apriorísticas de acuerdo a las preguntas y objetivos de la investigación.

Las categorías se vinculan con los tópicos a abordar en el estudio y las subcategorías, por su parte, surgieron de las primeras y permitieron detallar dichos tópicos en micro aspectos.

Se establecieron tres categorías que en su conjunto permitieron ahondar en el problema de estudio:

1. Calidad en la educación parvularia

Definida en la página web de la JUNJI, como uno de los cinco ejes institucionales, referida a:

Desarrollar procesos educativos de calidad que favorezcan en los párvulos el logro de “aprendizajes significativos” en el marco de los énfasis de la política pública de educación, a través de la provisión de servicio educativo, diseño e implementación de programas educativos, trabajo con familia, supervisiones, asesorías, capacitaciones, entre otros (Junta Nacional de Jardines infantiles, 2015).

2. Modelo de gestión de calidad de la educación parvularia JUNJI

Definido por la JUNJI en el Manual del MGCEP, como:

Un sistema de evaluación integral que identifica y mide el cumplimiento de estándares de calidad deseables en la gestión de los Jardines Infantiles, diseñado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2013).

3. Evaluación de calidad en la educación parvularia

No existe en la literatura una única definición al respecto, sin embargo en general hacen referencia un proceso orientado a diagnosticar y monitorear al sistema y el desempeño de los establecimientos en particular, conjuntamente se atribuye la característica de ser necesaria para el sistema educativo; en la medida que esté orientada a mejorar la calidad de los programas.

De cada una de las categorías señaladas, se determinaron nueve subcategorías, con mayor o menor alcance según la categoría original, de las cuales surgieron las preguntas de los Cuestionario A y B y la guía de la Entrevista en profundidad.

Por otra parte, tanto las categorías como las subcategorías de la investigación, por estar vinculadas estrechamente con los tópicos y objetivos del estudio determinaron el marco teórico, el estudio de campo en su totalidad, la organización del análisis de datos, los resultados, las conclusiones y las determinaciones finales.

Categorías y subcategorías del estudio

Problema	Preguntas	Objetivos específicos	Categoría	Subcategoría
<p>El Modelo de Gestión de Calidad en Educación Parvularia, después de diez años de instalación, no da cuenta fehacientemente del mejoramiento educativo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles</p> <p>Preguntas centrales:</p> <p>¿Cómo resignificar la contribución del Modelo de Gestión de Calidad en Educación Parvularia al mejoramiento educativo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles?, ¿Cómo promover innovaciones y cambios en los factores claves del proceso?</p>	¿Cuáles son ideas que subyacen a las representaciones y significaciones sobre calidad educativa en la educación parvularia?	Identificar las representaciones y significaciones sobre calidad educativa en la educación parvularia, entre distintos sujetos del proceso.	Calidad en la educación parvularia	<p>Conceptualización de calidad en educación parvularia</p> <p>Elementos centrales que la constituyen.</p>
	¿Cuáles son los ejes principales de discusión sobre el concepto de calidad educativa en educación parvularia?	Distinguir los principales ejes de discusión sobre el concepto de calidad educativa en educación parvularia.		<p>Elementos de calidad presentes en educación parvularia</p> <p>Rol actores para lograr educación parvularia de calidad</p>
	¿Cómo se relacionan los componentes del MGCEP con el contexto del sistema chileno de educación parvularia?	Analizar el MGCEP en el contexto del sistema chileno de educación parvularia	Evaluación de calidad en la educación parvularia	<p>Rol de la evaluación en educación parvularia</p> <p>Cómo evaluar</p> <p>Qué evaluar</p>
	¿Cuáles son los factores que interviene en el mejoramiento educativo de los jardines infantiles de la JUNJI?	Analizar los factores que intervienen en el mejoramiento educativo de los jardines infantiles de la JUNJI.	Modelo de gestión de calidad de la educación parvularia JUNJI	<p>Utilidad Beneficios</p> <p>Apoyos Fortalezas</p> <p>Debilidades</p> <p>Mejoras</p>

Figura 20 Categorías y subcategorías del estudio

Fuente Elaboración propia

3.4 Técnicas de análisis y procesamiento de los Datos

3.4.1 Técnicas de Análisis de Datos

La información recopilada a lo largo de la investigación, se analizó utilizando la técnica de análisis de contenido, referido al “conjunto de los métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje, y la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos” (Martínez, 2011, p.16).

El análisis de contenido se configura, como una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización. (Martínez, 2011, p.16).

En el análisis de contenido se cauteló no caer, desde un principio, en tres fuentes de error importantes, señalados por García Ferrando, (1993), referidos a:

- Extraer la palabra de su contexto
- Arbitrariedad subjetiva en la categorización
- Otorgar primacía a lo cuantitativo sobre lo cualitativo en la interpretación de los resultados.

En este sentido el análisis de contenido se centró en la interpretación de textos escritos (encuesta a través de cuestionarios) y grabados (entrevista en profundidad), siendo el componente común su capacidad para disponer de información que, leída e interpretada

adecuadamente permitió por una parte estudiar, entender, analizar e inferir sobre las opiniones respecto de los tópicos del estudio, referidos a:

1. Concepto de calidad en la educación parvularia
2. Modelo de gestión de calidad de la educación parvularia JUNJI
3. Evaluación de la gestión de calidad en la educación parvularia, y por otra generar conocimientos, dando respuesta a las interrogantes de la investigación

Para el análisis de los datos cualitativos producidos a través de la encuesta (cuestionarios A y B) y entrevistas en profundidad se transcribieron todos los registros y las grabaciones y se utilizó la metodología de análisis de contenido de tipo temático, la cual consiste en “leer un corpus de fragmento por fragmento, para definir el contenido y las categorías pueden ser construidas y mejoradas en el transcurso de la lectura del corpus textual” (Hernández, 2003).

Para ello se utilizó una grilla o matriz de análisis (matriz para frases o temas) para examinar la información proveniente del cuestionario A y cuestionario B y otra para la información proveniente de las entrevistas en profundidad, donde las significaciones de los textos se categorizaron según tópicos y objetivos específicos del estudio.

En el análisis a través de matrices se establece la relación entre el grupo entrevistado y sus opiniones de acuerdo a los temas y subtemas establecidos. Se registran citas textuales representativas de los temas, y se realiza una síntesis de las representaciones sociales y significaciones de los diversos actores entrevistados por cada tema establecido. (Hernández, 2003, p.293)

Las unidades de análisis fueron de libre flujo, es decir, el segmento se definió por su significado, y no de acuerdo al tamaño. Y posteriormente se integraron las categorías en temas y subtemas más generales.

Se analizaron las respuestas presentadas en las encuestas; 8 cuestionarios tipo A y 4 cuestionarios tipo B, cuyos sujetos informantes (SI) son integrantes de los comités de calidad de los cuatro jardines infantiles participantes; compuestos por:

- 4 educadora de párvulos directora, líder del proceso del MGCEP en la unidad educativa.
- 2 educadoras pedagógicas y 2 técnicas en atención de párvulos, quienes tienen conocimientos de las prácticas del jardín infantil, el compromiso con el proyecto educativo, así como las competencias profesionales y/o personales para cumplir este rol.
- 4 representantes de las familias, en este estudio correspondieron a madres apoderadas de niños y niñas que asisten a los jardines infantiles.

Asimismo se analizó la información contenida en las respuesta de 2 entrevistas en profundidad realizadas a:

- 1 directivo/experta en educación parvularia, quien cumple un rol relevante en las decisiones institucionales en el ámbito técnico pedagógico y en las acciones vinculadas al MGCEP.
- 1 experta en el MGCEP, educadora de párvulos con vasta experiencia como académica, quien cumple con el rol de validador externo del modelo.

Ambas manifestaron gran interés en participar y otorgar información valiosa para ser incorporada en el análisis de este estudio.

Los pasos seguidos fueron:

1. Análisis de primer orden:
 - Transcripción de cada cuestionario y entrevista en la grilla.
 - Lectura y relectura de las transcripciones para seleccionar los párrafos significativos, marcando las ideas o palabras claves.
 - Identificación y sistematización de temas claves de cada cuestionario y entrevista por categorías y subcategorías.
2. Análisis de segundo orden:
 - Selección en la grilla de una cita significativa por subcategoría.
 - Conceptualización de ideas contenidas en los párrafos para relacionarlas con conceptos claves de los objetivos de la investigación.
 - Identificación y registro de la frecuencia de aparición de ideas y conceptos de cada categoría y subcategoría.

Para categorizar y codificar las unidades de análisis se identificaron los temas o segmentos dentro de las notas de las encuestas y entrevistas, relacionadas con los objetivos y preguntas de investigación en el estudio.

Los temas están referidos a las ideas y patrones comunes que se observaron a medida que se leen los datos recopilados, tanto en los cuestionarios, como en las entrevistas.

A esta parte también se le llama Reducción de Datos, y se refiere al proceso de selección, centralización, abstracción y transformación de los datos que son parte de las notas de campo o transcripciones (Hernández, et al. 2003).

En los estudios cualitativos se categorizan y codifican los datos para tener una descripción más completa de éstos, se resumen, se elimina la información irrelevante, también se realizan análisis cuantitativos elementales; finalmente, se trata de generar un mayor entendimiento del material analizado (Cea, 2004, p.214).

Se utilizó la categorización para revelar significados potenciales y desarrollar ideas, comprendiendo lo que sucede con los datos y asignar significados comunes a la información compilada durante la investigación.


La codificación y categorización se realizó en base a una estructura temática, determinada por los tópicos del estudio:

1. Calidad en la educación parvularia
 - Conceptualización de calidad en educación parvularia y elementos centrales que la constituyen.
 - Elementos de calidad presentes en educación parvularia
 - Rol actores para lograr educación parvularia de calidad.
2. Modelo de gestión de calidad de la educación parvularia JUNJI
 - Utilidad, Beneficios y Apoyos
 - Fortalezas y Debilidades
 - Mejoras

3. Evaluación de calidad en la educación parvularia

- Rol de la evaluación en educación parvularia
- Como evaluar
- Que evaluar

Grilla de Análisis Cuestionario Tipo A

Categorías	Calidad de la educación parvularia y elementos que la componen			Modelo de gestión de calidad de la educación parvularia JUNJI			Evaluación de calidad de la educación parvularia		
Sub categorías	Conceptualización de calidad en educación parvularia y elementos centrales que la componen	Elementos de calidad presentes en educación parvularia (a nivel macro y micro)	Rol actores para lograr educación parvularia de calidad	Utilidad y Beneficios y apoyos	Fortalezas y Debilidades	Mejoras	Rol de la evaluación en educación parvularia	Cómo evaluar	Qué evaluar
Sujetos informantes  Educadoras de párvulos directoras (Informantes 1-2-3-4) Educadoras de párvulos Pedagógicas (Informantes 5-6) Técnicas en atención de párvulos (Informantes 7-8)									


Fuente: Elaboración propia

Categorías	Calidad de la educación parvularia y elementos que la componen			Modelo de gestión de calidad de la educación parvularia JUNJI			Evaluación de calidad de la educación parvularia		
Sub categorías	Conceptualización de calidad en educación parvularia y elementos centrales que la componen	Elementos de calidad presentes en educación parvularia (a nivel macro y micro)	Rol actores para lograr educación parvularia de calidad	Utilidad Beneficios y apoyos	Fortalezas y Debilidades	Mejoras	Rol de la evaluación en educación parvularia	Cómo evaluar	Qué evaluar
Sujetos informantes ↓									
Diferencias en la representación y significación de calidad entre los diferentes sujetos informantes									
Elementos de calidad presentes en educación parvularia (a nivel macro y micro)									
Rol actores para lograr educación parvularia de calidad									
Recomendaciones:									
Para determinar cambios innovaciones al MGCEP (Estructurales y de Procesos):									
Para la evaluación de calidad de la educación parvularia:									

Figura 21 Grilla de Análisis Cuestionario Tipo A

Fuente: Elaboración propia

Grilla de análisis Cuestionario tipo B

Categorías	Calidad de la educación parvularia y elementos que la componen			Modelo de gestión de calidad de la educación parvularia JUNJI			Evaluación de calidad de la educación parvularia		
Sub categorías	Conceptualización de calidad en educación parvularia y elementos que la componen	Elementos de calidad presentes en educación parvularia (a nivel macro y micro)	Rol actores para lograr educación parvularia de calidad	Utilidad Beneficios y apoyos	Fortalezas y Debilidades	Mejoras	Rol de la evaluación en educación parvularia	Cómo evaluar	Qué evaluar
<p>Sujetos informantes</p> 									
Madres (Informantes 9-10-11-12)									
Diferencias en la representación y significación de calidad entre los diferentes sujetos informantes									
Elementos de calidad presentes en educación parvularia (a nivel macro y micro)									

Fuente: Elaboración propia

Grilla de análisis de entrevistas en profundidad

Categorías	Calidad de la educación parvularia y elementos que la componen			Modelo de gestión de calidad de la educación parvularia JUNJI			Evaluación de calidad de la educación parvularia		
Sub categoría	Conceptualización de calidad en educación parvularia y elementos centrales que la componen	Elementos de calidad presentes en educación parvularia (a nivel macro y micro)	Rol actores para lograr educación parvularia de calidad	Utilidad Beneficios y apoyos	Fortalezas y Debilidades	Mejoras	Rol de la evaluación en educación parvularia	Cómo evaluar	Qué evaluar
Sujetos informantes									
↓									
Directivo/Experto y Validador externo									
Informantes (13-14)									
Diferencias en la representación y significación de calidad entre los diferentes sujetos informantes									
Elementos de calidad presentes en educación parvularia (a nivel macro y micro)									
Rol actores para lograr educación parvularia de calidad									

Figura 22 Grilla de análisis de entrevistas en profundidad

Fuente: Elaboración propia

3.4.2 Triangulación de datos

Con la finalidad de otorgar garantía de fiabilidad y robustez a la investigación, luego de realizar el análisis de contenido de la información recopilada en el trabajo de campo, se procedió a la triangulación de datos, referida a: “una técnica en donde se usan tres o más perspectivas o diferentes observadores, o varias fuentes de datos, los cuales pueden ser cualitativos/cuantitativos...” (Cisterna, 2005, p.68).

Asimismo la triangulación de datos permitió reducir la repetición de ideas y suprimir la incertidumbre de un solo método como análisis de contenido.

En esta investigación, el proceso correspondió a una triangulación hermenéutica, ya que investigar desde esta racionalidad significa abordar, estudiar, entender, analizar y construir conocimiento a partir de procesos de interpretación (Cisterna, 2005).

El eje conductor del acto hermenéutico es el uso del lenguaje, entendido en su doble acepción dialéctica; por una parte, como la vía a través de la cual se construye la realidad mediante las relaciones intersubjetivas del lenguaje y el entendimiento humano; y por otra, como medio de circulación de dicha construcción, es decir, como el acto comunicacional propiamente tal (Cisterna, 2005).

Así la triangulación de datos surgida en el trabajo de campo, por medio de los instrumentos cuestionario y entrevista y que en esencia constituyeron el corpus de resultados de esta investigación, permitió el análisis y contrastación de los datos, en cuanto a su

concordancia o discrepancia entre las fuentes empleadas, respecto de cada una de las categorías y subcategorías establecidas:

1. Calidad de la educación parvularia y elementos que la componen
2. Modelo de gestión de calidad de la educación parvularia JUNJI
3. Evaluación de calidad de la educación parvularia

A continuación se presenta en forma gráfica los diagramas de triangulación de datos por categorías.

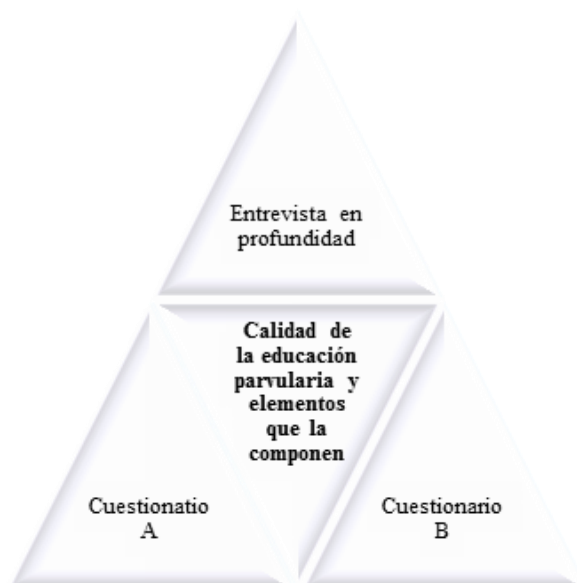


Figura 23 Triangulación de datos Categoría 1

Fuente Elaboración propia

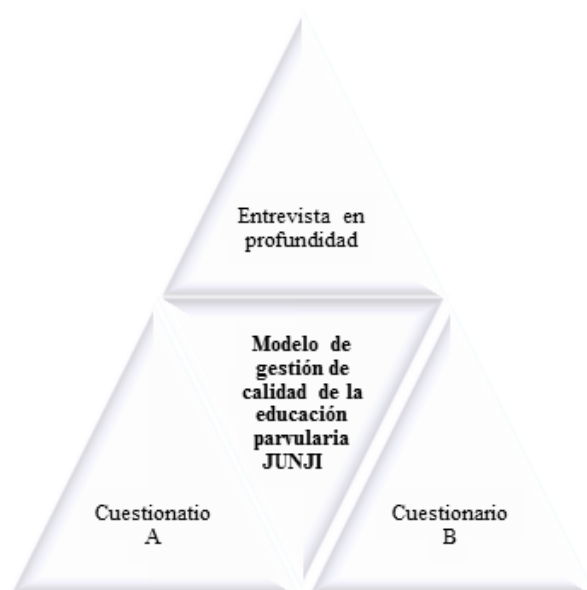


Figura 24 Triangulación de datos Categoría 2
Fuente Elaboración propia



Figura 25 Triangulación de datos Categoría 3
Fuente Elaboración propia

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE DATOS

4.1 Procedimiento de análisis de la información

En este apartado se presenta el análisis de la información que surgió desde las fuentes de recolección de datos, cuestionario A, dirigido a la familia: madres padres o cuidadores de los niños y niñas del jardín infantil e integrantes del comité de calidad del establecimiento, cuestionario B, dirigido a educadoras de párvulos o técnicas en atención de párvulos e integrantes del comité de calidad del establecimiento y entrevistas en profundidad, dirigida a un directivo/experto en educación parvularia y en el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación y un validador externo del MGCEP.

4.1.1 Presentación de los datos por categoría

Como se señaló anteriormente el análisis de contenido de los datos se realizó mediante pasos o etapas de primer y segundo orden. Luego de realizar la transcripción de cada cuestionario y entrevista en las grillas, la lectura y relectura de las transcripciones se seleccionaron los párrafos significativos, identificando ideas o palabras y sistematizando los temas, marcando las claves cada cuestionario y entrevista por categorías y subcategorías, los que se presentan a continuación:

Presentación de Datos: Categoría 1

Categorías y Sub categorías	Calidad de la educación parvularia y elementos que la componen		
	Conceptualización de calidad en educación parvularia y elementos centrales que la componen	Elementos de calidad presentes en educación parvularia (a nivel macro y micro)	Rol actores para lograr educación parvularia de calidad
Sujetos informantes ↓			
1	La calidad en la educación se vincula con los sentidos de la propia cultura de los niños, no debemos tomar modelos extranjeros, debemos construir desde nuestra realidad, aunque ahora eso es complejo porque nuestro trabajo es con niños y familias de muchas nacionalidades	Un elemento destacable son los avances en infraestructura, especialmente en los nuevos jardines.	Señala que su rol es apoyar dialogo constante con el equipo, y con las familias.
2	La calidad de la educación está relacionada con respetar al niño como sujeto de derecho. La calidad es responsabilidad de todos, los integrantes del equipo, la familia y también las autoridades	Nuestro modelo curricular que en el fondo es quien nos dice qué es lo que tiene que pasar en el aula con los niños, las niñas y las familias. La gestión educativa más allá que es lo que pasa en sala, es la gestión con la familia y el trabajo con familia que la cuenta de una educación. Influye desde los dos sentidos se supone que los papás más participativos exigen también mejor calidad.	El rol pedagógico de las educadoras, junto con apoyar la relación con los apoderados y velar por el bienestar de ellas. Mi rol, es de alguna manera resguardar que lo que ellos hagan está bien, decir cuando no lo está, hacer esta retroalimentación, de Resolver también es mi rol, si yo veo que algo no está funcionando bien tengo que tomar decisiones, cambiar algún agente educativo de nivel, o cambio directamente con los papas si veo que no hay solución directamente dentro del aula, buscar apoyo como te decía con alguna red directamente, ir allá,

		<p>llamar, insistir, para que se vayan dando bien los procesos y lo otro también tiene que ver conmigo misma, con buscar instancias de capacitación, de mejora de mis propias habilidades y ver cuáles son mis debilidades</p>
3	<p>Para que un programa educativo sea de calidad siento que primero tiene que responder a las necesidades y características individuales de cada uno de los niños que estamos educando... dar oportunidad igual para todos</p>	<p>De los factores importantes son los estilos de interacción que el personal tiene con los niños, en una etapa en que la interacción, la comunicación personalizada, individual es central.</p> <p>Es parte de la inclusión, y la no discriminación en el sentido como del rol del jardín infantil o de la educación parvularia como un espacio de formación para la democracia.</p> <p>El factor estructural, nosotros lo asumimos y es el piso, el soporte, la entrada, aquí hay elementos que estamos, que están incluso dentro de todo lo que tiene que ver, hasta el piso, lo que es un reconocimiento oficial, lo que son los mínimos esenciales de lo que es la autorización.</p> <p>La calidad técnica y humana de las educadoras.</p>
		<p>Mi rol como directora es mantener buena comunicación con toda la comunidad y equipo cohesionado.</p> <p>Apoyar al equipo pedagógico de las salas, retroalimentar cuando hay que mejorar</p> <p>Apoyar la relación con las familias, los apoderados y representantes de otras instituciones</p>
4	<p>La calidad de la educación es desarrollar practicas pedagógicas para y por los niños, centradas en sus interese y necesidades.</p> <p>También está relacionada con las condiciones físicas de los jardines infantiles, materiales, recursos y personal idóneo</p>	<p>Los elementos claves tienen que ver con una metodología que se basa en el aprendizaje activo, un aprendizaje activo asociado al juego, una acción vinculada también a una reflexión; que la favorece una educadora bien preparada.</p> <p>Mi rol es ser la líder de esta comunidad educativa, velar para que se cumplan las disposiciones institucionales y manejar administrativa y técnicamente el establecimiento</p>

		<p>Este acorde a las Bases Curriculares que alimentan este proyecto educativo y al interior hay planificaciones, programadas, efectivas, que orientan y lo que hacen es traducir lo que uno está anticipando como práctica pedagógica</p> <p>Se necesita una educadora creativa, innovadora, alegre, que motive a los niños y niñas a que indaguen, a que averigüen, a que participen</p> <p>Que tenga vocación, que le guste y logre llegar al niño, empatizar con el niño, tener el afecto que el niño necesita va a ser que el día de mañana ese niño sea un niño totalmente sano en términos académicos.</p>	
5	<p>La idea de que la calidad implica otorgar todas las condiciones para favorecer un desarrollo pleno, potenciando al máximo las capacidades de cada niño y niña, velando por su cuidado y protección.</p> <p>Cabe hacer la distinción que los agentes vinculados a los jardines ponen el énfasis en una educación integral, más que en el desarrollo pleno. Incluso una educadora define calidad como abordar todos los aprendizajes esperados de las bases curriculares de la educación parvularia.</p>	<p>Enseñarle de manera acorde a ese nivel de desarrollo y de enseñarle de manera entretenida. Dando oportunidades de aprendizaje pertinentes, significativas y desafiantes.</p> <p>Contar con profesionales primero que nada idóneos para realizar el trabajo que se hace con ellos, para poder lograr desarrollar las habilidades.</p> <p>Ir renovando los conocimientos, actualizándonos constantemente, de manera personal.</p>	<p>Mi rol es apoyar a las tías y tratar de ir aprendiendo y enseñando junto a los niños</p>
6	<p>La calidad de la educación está asociada a asegurar el bienestar de los niños en todo momento, que va más allá de la seguridad</p>	<p>Lo pedagógico tiene relación con la capacidad de decir yo a ti, niños, niñas aunque sea, aunque tenga siete meses te estoy viendo</p>	<p>Mi rol como profesional es ser una líder pedagógicas en mi sala, guiar a los niños potenciar sus aprendizajes</p>

		a ti, te considero a ti, te respeto a ti, te acojo a ti.	y ser un nexo con las familias.
7	La calidad de la educación parvularia es brindar se manifiesta en un servicio integral que resguarde los derechos de los niños y asegure su bienestar	<p>Es importante la calidad de las interacciones que se dan entre el educador y el niño, las características de las experiencias de aprendizaje, los aspectos pedagógicos y la propuesta educativa.</p> <p>Es la mediación, la afectividad, más los conocimientos que uno adquiere, esas tres cosas son fundamentales para una enseñanza de calidad, independiente de lo que esté en el medio.</p> <p>Que la educadora considere los intereses de la familia.</p> <p>Apoyar, trabajar a la par, o sea no solamente esperar que la educadora haga la planificación para nosotras ir a leerla y ver lo que hay hacer sino que se comparte también en sala, qué te parece si trabajamos esto y uno también tiene opinión en ese aspecto.</p>	
8	Calidad tiene que ver con los aprendizajes que están pasando y las experiencias que tienen los niños y las niñas dentro de la sala.	<p>La mediación es fundamental, se debe dar la oportunidad de que los niños y niñas vayan buscando sus experiencias a través de sus intereses, es muy bueno, positivo.</p> <p>Educadoras bien capacitadas para saber enfocarse bien y tratar de hacerles los contenidos más fáciles a los niños.</p> <p>Igual es un poco desvalorado el trabajo de la técnico, entonces como que uno en cierta parte es la que los guía y como el pilar fundamental para la educación...Es como la</p>	<p>Mi rol es apoyar las iniciativas para mejorar la educación</p>

		base.... No somos solo las tías que limpiamos nariz de los niños y cambiamos pañales...No somos cuidadoras...También somos educadoras.	
9		Es importante realizar controles con fonoaudiólogo más temprano. Que no sean los papás los que detectan el problema, sino que el jardín haga cargo de alguna manera de ese tipo de problema para que sea evaluado por un profesional a tiempo.	
		Me gustaría un jardín que sea un jardín de puertas abiertas. Poder entrar a la sala, compartir con los niños, realizar actividades, darles el almuerzo, y eso también hace que uno tenga más confianza con respecto a la educación que le están entregando.	
10	Para mí la educación de calidad es que los niños y niñas puedan desarrollar todas sus potencialidades y capacidades al máximo en un lugar seguro, con un grupo de tías capacitados en el tema educativo, con un proyecto educativo donde participe la familia” AI 10.	La necesidad de “jardines de puertas abiertas”, señalando que esto permite que los padres puedan compartir con sus hijos dentro de su jornada educativa. Además, a través de esta estrategia se fomenta una mayor colaboración y participación de las familias.	Nuestro rol en el jardín infantil es acompañar al niño, y de fiscalizar con la vista... que sigan con su aprendizaje.
		Que salgan bien preparados para kínder.	
11	Calidad en la educación parvularia yo creo que tiene que ver un poco con cómo logran las tías potenciar las habilidades de los niños, las habilidades en todo sentido no solamente lo académico, o lo que ellos puedan saber de forma esencial como sumar, restar, escribir, dibujar sino que lograr llegar al niño y a su	Se deberían avanzar dos años juntos y después cambiar, es súper fuerte los cambios para los niños. Por lo menos sala cuna...Medio menor y medio mayor debiese ser con la misma educadora, es como lo óptimo porque ellos llegan sin miedo,	Nuestro rol como familia es ser los primeros educadores. Apoyar las tías en lo que necesiten y cumplir con las exigencias del jardín

	ser más interior y su talento más interno		
12	<p>La calidad de la educación es la forma como enseñan para que los niños aprendan</p> <p>La calidad tiene que ver con un jardín en buenas condiciones y materiales apropiados para los niños</p>	<p>Que cada tía tenga su nivel, que no se realice un cambio de ella dentro del año porque los niños se acostumbran a una tía.</p> <p>Cercanía y apoyo con la comunidad y la familia</p>	<p>Mi rol al igual que todas las familias es guiar y educar a mi hijo, para que en el futuro sea una gran persona</p>
13	<p>Es proveer un servicio que garantice o que promueva el desarrollo de los niños en todo nivel, en todas las áreas del desarrollo cautelando su bienestar como primera cosa. Es lo que garantice que un niño está en un lugar donde está querido, cuidado y con oportunidades de aprendizaje en todas sus áreas, para mí eso es la calidad, ese es el producto final de la calidad.</p>	<p>Tiene que ser una persona que empaticen con el niño, que tenga buen vínculo con las familias, que sea capaz de ponerse en el lugar del niño y su necesidad.</p> <p>Elementos donde ponemos especial énfasis hoy día en definir al niño como sujeto de derecho, ciudadano y ciudadana.</p> <p>La gestión de la directora es clave elle debe tener un liderazgo transformacional.</p> <p>La calidad yo creo que es partiendo de la capacitación y formación de las educadoras y personal que exista en la sala en el sentido de que en verdad sepan qué tienen que hacer, cómo y para qué.</p> <p>La valoración de la etapa del desarrollo, de esta primera etapa en la vida, como de la importancia de la educación inicial, yo creo que ha habido un movimiento que no han sido nacionales sino que ha ido llegando más información respecto a este tema.</p> <p>Hay expertos en distintas cosas porque tú te encuentras con gente que es experta en la enseñanza de las matemáticas...otros diseñan experiencias</p>	

14

Que se preocupe de la educación integral de los estudiantes, de la formación personal y académica de igual manera; abarcar el comportamiento y la conducta de los niños en el espacio común de aprendizaje.

Creo que cualquier definición de calidad debiera estar medida en términos de los beneficios que ha reportado para el niño y entre ellos -sin ser el único- el beneficio que le puede implicar en su desempeño en el sistema escolar.

La calidad en cualquier nivel del sistema educativo es bien compleja, es el producto de la interacción de múltiples factores pero si yo tuviera que seleccionar uno como el más importante, es la educadora de párvulos.

Tiene que ver con la adopción de los acuerdos internacionales -que Chile los ha ratificado-, la Convención de los Derechos del Niño, que implican que tampoco te puedes salir del camino porque de alguna manera hiciste un compromiso internacional de respetar estos acuerdos que van en beneficio de la infancia, que cada vez están más desarrollados y más profundos

fascinantes en lenguaje, y hay psicólogos expertos en mostrar cómo son los niños chicos

Yo creo que la calidad va también en la pertinencia curricular con lo que corresponde a cada comunidad.

...el proyecto educativo institucional de cada jardín infantil se vea plasmado esta pertinencia y obviamente con la bases que son nuestras políticas de calidad, nuestra carta de navegación

Tiene que ver con la sanidad mental, tiene que ser una persona que tenga una muy buena capacidad de vincularse con un niño chico, hay que garantizar que la tengan”.

Lo primero, lo esencial que es lo que nosotros miramos cuando vamos a observar la calidad, lo que ocurre, es que ese niño esté contento, querido, relajado.

Si un niño va a la educación parvularia y luego tiene dificultades para aprender a leer, tiene dificultades para aprender a sumar, tiene dificultades para relacionarse con sus compañeros, para seguir instrucciones en la sala... yo creo que hemos perdido el tiempo, todo el tiempo.

Prácticas que promuevan un trabajo mucho más colaborativo y participativo de las familias no solo en el aula sino que en la comunidad educativa y por otro lado también los jardines empezar como a volcarlo también hacia la

comunidad, que sean realmente jardines de puertas abiertas.

O sea, la realidad hoy día en nuestro país es que tenemos un 40 por ciento de jefatura de hogar femenina que o trabaja o trabaja... entonces tenemos que buscar de qué manera nosotros consideramos que hay una participación real de la familia. O es que nosotros también vamos a la familia o estamos esperando siempre que sea la familia la que venga.

Pero lo que yo creo que hace el jardín infantil en términos de este objetivo del desarrollo pleno, de la estimulación del niño no puede terminar en esas horas de jardín sino que es bueno que haya continuidad, que las familias tengan como herramientas en términos de... de cómo estimular al niño.

Más que por indicadores de logros de los niños yo creo que puede ser primero por un tema social, tema de la adaptación, el que logren involucrarse con otros, que sean más autónomos, siento que ahí tú comienzas a avanzar en un tema de calidad y después paralelamente involucras todo el tema de los conocimientos

Por otra parte, dentro del desarrollo de habilidades y adquisición de conocimientos surge, en algunas entrevistas de experto y apoderados, la importancia de la educación parvularia en el logro de una adecuada

	inserción al sistema escolar.
	El tema del liderazgo educación infantil... Pero desde el liderazgo distribuido, colaborativo, donde todos participan

Figura 26 Presentación de Datos: Categoría 1

Fuente Elaboración propia

Presentación de datos: Categoría 2

Modelo de gestión de calidad de la educación parvularia JUNJI			
Categorías			
Sub categorías	Utilidad Beneficios	Fortalezas y Debilidades	Mejoras
Sujetos informantes	y apoyos		
1	Ordenar nuestro trabajo, pero no contamos con apoyo en especial para implementar planes de mejoramiento.	La etapa de autoevaluación del MGCEP, es vital pero requiere de mucho trabajo en su momento y debe ser objetiva, de lo contrario no nos sirve. No está incorporado un enfoque Intercultural	Sin duda necesita cambios... menor rigidez y que no esté vinculado a incentivos.
2	Utilidad para ordenar todo lo administrativo. El apoyo es lo normal para funcionar, nada especial por los resultados del MGCEP	Los planes de mejora son de difícil implementación, si no tenemos recursos propios, ya que no contamos con el apoyo de la institución. Con este, yo diría que no hay una política de capacitación	Modificar los indicadores. Que la evaluación externa la realicen personas que conocen de educación parvularia.

	<p>permanente y eso es una debilidad, con esto de que hoy día la institución entra o a ser parte de un sistema de carrera docente va a forzar en alguna medida la institución a establecer programas pertinentes de formación continua que tengan relación con esta posibilidad de la educadora de capacitarse, de ir avanzando en los distintos tramos.</p>		
3	<p>Hemos tenido harta historia y hartas experiencias porque en algunos momentos era una fiscalizadora que fiscalizaba con una pauta de fiscalización (...) algunos ítems que nosotros encontrábamos bastante de infraestructura, no miraban lo que pasaba dentro de sala, miraban si estaba la reja bien puesta, los temas de seguridad. También, después esta pauta se fue ampliando y ya había una mirada de lo que pasaba dentro de la sala, una mirada del vínculo afectivo. Finalmente las supervisoras terminaron siendo asesoras que acompañaban y eso terminó resultando mucho mejor para las directoras y para los equipos.</p>	<p>Ese mismo modelo (de calidad) nos evaluaba como cualquier jardín, hubo que adecuar algunas cosas para tratar de dar respuesta. Porque acá se hace pero de otra forma, y las preguntas son iguales para todos</p>	<p>Es necesario que los evaluadores externos usen un mismo criterio...de lo contrario se producen situaciones arbitrarias.</p>
4	<p>Al comienzo el modelo provoco cambios en los jardines... ahora veo que es un trámite administrativo</p>	<p>Creo que están súper recargados los instrumentos, creo que es una tarea demasiado detallista, con mucha precisión, con mucha evidencia, portafolio, desgastas a la gente, la mete en un círculo de un stress institucional y creo que eso no acompaña.</p> <p>Yo muchas veces me siento perdida, porque estamos en un paradigma constructivista, desde las orientaciones del técnico y por otro lado debemos dar</p>	<p>Articulación con el marco técnico institucional, creo que tiene lógica y miradas diferentes</p>

		<p>cuenta de nuestra gestión con un método conductista, rígido y castigador.</p> <p>No me parecen adecuados los incentivos (SEICEP), asociados a los resultados del modelo, porque nosotras bajamos nuestro puntaje por motivos ajenos a nuestro trabajo y eso significó una baja considerable en los bonos. Yo como directora me siento culpable de esto.</p> <p>Mi jardín se destaca por ser innovador, nos reconocen por eso. El modelo no permite esa innovación si los resultados no establecen tendencia, es una contradicción.</p>	
5	<p>El modelo ha servido para ordenar el trabajo que realizamos en el jardín pero también es necesario renovarse en algunos aspectos tales como el PEI y el trabajo con la familia y la comunidad</p>	<p>Sería beneficioso que JUNJI se relacionará más con otras instituciones, mencionando que ha sido siempre “muy autosustentable” pero que es necesario, por ejemplo, un mayor vínculo con el MINEDUC, para obtener mayores beneficios para nuestros planes de mejora como es en los colegios.</p> <p>Tengo una visión crítica acerca de las capacitaciones, especialmente acerca de la formación continua, no se capacita a las personas que recién ingresan y si a educadoras que se están jubilando.</p> <p>Falta mayor fiscalización por parte de JUNJI y mayores atribuciones, para cerrar un jardín infantil si fuese necesario</p>	<p>Modificar los estándares, todos llegamos al máximo.</p>
6	<p>No contamos con apoyo para los planes de mejora, algo diferente que permita innovar</p>	<p>No sé qué importa más prepararse para dar respuesta al modelo y asegurar los incentivos, o innovar y crear nuestras propias formas de hacer educación.</p>	<p>Entregar recursos para realizar los planes de mejora con estrategias diferentes más atingentes a cada realidad.</p>

		<p>No existe seguimiento a los planes de mejora, yo soy nueva en este jardín y no sé del historial de mejora para tomar acciones.</p> <p>...la evaluación no se adecúa a las diferencias culturales que pudiesen tener algunos jardines. La JUNJI es una institución con presencia nacional, por lo tanto las realidades muy diversas, pero todas son evaluada de la misma forma</p>	
7	<p>Con el modelo se recarga mucho el trabajo cuando tenemos que reunir las evidencias para la autoevaluación y la validación externa...</p>	<p>El material que manda JUNJI es muy bueno, hablando de calidad, no tendríamos que hacer, pero si de repente te llega un carro para 32 no sirve.</p> <p>Buenos implementos acá pero poca cantidad... Llegan por ejemplo a los niños les encanta jugar en el patio con carretilla, ¿cuántas carretillas llegan? para 209 niños que son, tres".</p>	<p>Una buena estrategia es la documentación en red, especialmente la guía de autoevaluación, pero no siempre tenemos internet</p>
8	<p>Necesitamos más apoyo o supervisión, nos apoyan con proyectos nuevos y nos ponemos al tanto respecto a las dificultades</p>	<p>Más que apoyo en sí, de la JUNJI yo siento que es una institución que me supervisa y me fiscaliza.</p> <p>Los equipos técnicos en cada región, son insuficientes para apoyar adecuadamente a cada jardín.</p> <p>A nivel institucional, siempre he tenido la percepción de que la institución no ven la realidad de los jardines, no saben lo que pasa en los jardines... siempre hay capacitaciones, capacitan en una cosa y a otra...eso funcionaría ideal pero con menos niños</p>	<p>Es necesario cuidar la forma de comunicar. No me parece que en la web aparezca el Rankin de los 50 mejores jardines de la JUNJI</p>
9		<p>Nos permite participar y conocer más del jardín y nuestro nivel.</p>	<p>Necesitamos como apoderados saber más de este modelo de evaluación,</p>

			yo sé porque soy del comité de calidad, pero las demás personas no saben que existe.
			Para mejorar necesitamos apoyo de la JUNJI, del gobierno y de otras familia
10			Mayor organización para cuando tenemos que evaluar. Nos avisan de un día para otro.
11			Que todos los apoderados lo conozcan.
12	Creo que los niños aprenden más...		Mayor difusión de los resultados y cómo podemos colaborar
13	Su aporte es relevante para potenciar la organización de los jardines infantiles, la gestión que realizan y sus resultados.	Fortaleza que ordena. Especialmente en la gestión administrativa y debilidades es la mirada estandarizada que no se ajusta a nuestra realidad tremendamente diversa.	Me parece que lo más urgente de mejorar es poner más atención a los planes de mejora, esa es la clave, de lo contrario para que nos evaluemos. Es urgente revisar qué pasa con los planes de mejora
14	La JUNJI está con toda una mirada de cómo favorecer más que la supervisión y el acompañamiento y con una política de acompañamiento en los centros, pero eso es diferente para los centros de administración directa en desmedro de los VTF.	Es como un sistema de empadronamiento que es voluntario, que no ve aspectos de procesos, que ve solamente aspectos estructurales, con una dotación de personal, en fin... con una serie de cosas que han sido bastante limitadas. A veces se da como que la validación externa es sobrevalorada respecto de lo que se ve.	Mayor capacitación especialmente en la redacción de las evidencias, muchas veces es difícil entender lo que quieren expresar las directoras.

Figura 27 Presentación de datos: Categoría 2

Fuente: Elaboración propia

Presentación de datos: Categoría 3

Evaluación de calidad de la educación parvularia			
Categorías			
Sub categorías	Rol de la evaluación en educación parvularia	Cómo evaluar	Qué evaluar
Sujetos informantes ↓			
1	<p>Evaluar la calidad es ver con cómo avanzar en que las familias reconozcan la importancia de que los niños desde más chiquititos vivan experiencias de aprendizaje y que marcan la diferencia entre un niño que no asiste al jardín y un niño que no asiste.</p>	<p>En general la observación siempre ha sido una herramienta más sólida y más firme. Tú evalúas, observas a los niños y ahí los vas evaluando.</p> <p>Utilizar la pauta de observación diseñada por Tietze, que si bien ha sido criticada por no estar estandarizada a nivel nacional, pero es muy buena, nosotras hicimos un curso para directoras, unos años atrás... se refiere a estándares de alta calidad.</p>	<p>Evaluar todo, pero no tenemos el tiempo para eso.</p>
2	<p>La evaluación es un proceso positivo de reflexión de la propia práctica pedagógica, entendida como una autoevaluación para poder proponer opciones de cambio y mejora.</p>	<p>En la propia retroalimentación del sistema que hay que buscar un método, y hacérselos llegar a los centros educativos y buscar un método de trabajo para poder mejorar a gran escala.</p> <p>Debería ser un proceso o un instrumento que genere un proceso que dialogue con los sistemas digamos de aseguramiento de calidad que va a tener cada institución porque</p>	<p>Los procesos y los resultados...también el personal, la relación con la comunidad , la integración de la familia, etc.</p>

obviamente todos estamos llamados a hacer un trabajo de calidad y a generar estos procesos.

Hoy día como primera aproximación a mí me parece interesante dar el paso al Eccers.

Es importante que haya algún instrumento, algo igual para todos, nosotros aplicamos IEPA por JUNJI pero finalmente también tenemos que aplicar otros instrumentos que hemos elaborado pero no son instrumentos estandarizados. (...) qué ganas de tener un instrumento que además podamos comparar, comparar cómo estoy yo respecto a esta otra fundación, con respecto a Chile.

3 Tenemos constantes evaluaciones por parte de la institución, se aplica la bitácora por la supervisión además del modelo cada dos años, evaluaciones de aprendizaje de los niños y que son bastante estructurada, Evalúa todo lo administrativo y curricular

Es como nivelar la cancha. La importancia de evaluar la calidad en el país hoy día porque vemos mucha diferencia dependiendo de quién provee educación parvularia, el cómo están concibiendo la calidad.

Utilizar otros instrumentos como son el ECCERS/ICCERS y el CLASS, son pautas de observación de los distintos elementos que se consideran en la evaluación de calidad y a la gestión institucional.

Hay una auto evaluación que se hace (Tietze) y de ahí se hace una planificación diciendo qué metas queremos y esto es vinculante

Se evalúa si se entregan las condiciones para el aprendizaje. Es decir, si las interacciones pedagógicas son positivas, si el ambiente, las experiencias, el rol de la educadora..., es decir qué condiciones se generan o las mejores condiciones para que los niños aprendan. Eso es como lo que uno evalúa, no es al niño

4	<p>Evaluar la calidad es fundamental para mejorar, lo importante es encontrar el instrumento adecuado a nuestra realidad como país e institución.</p>	<p>La evaluación involucra un proceso de reflexión de nuestra práctica, de reflexión y mejora de nuestra práctica educativa (...) la evaluación va a permitir saber si los equipos también están a gusto, si hay cosas que mejorarse, si hay cosas que potenciar, si hay cosas que no existen y hay que aplicarlas, por eso yo creo que es importante la evaluación, en el fondo es un espejo y nos dice así estamos.</p> <p>Que sea más cualitativa, y que genere un cambio en uno. Que no sea que te evalúan para marcar lo negativo, sino que para que sea un proceso reflexivo, ir mejorando, y así mejorar la práctica que uno tiene.</p> <p>Sé que es súper difícil, y que es casi imposible pero yo hoy día estoy segura y completamente convencida de que una evaluación de calidad no puede ser sin observación permanente, o no sé si tan permanente pero observación in situ de lo que pasa en terreno.</p>	<p>Yo creo que es la única forma que tienen ellas de mejorar y de hecho, nosotras hemos visto mejoras significativas de las educadoras a partir de la retroalimentación y de la observación.</p> <p>Saber exactamente lo que tengo que hacer en cada uno de los minutos, miraría la distribución del tiempo.</p>
5	<p>Espero que cuando realicen cambios al modelo podamos participar con nuestra opinión y experiencia</p>	<p>Si se evalúa a los niños, se evalúa el personal, la familia, la directora, todo. Eso se supone que es para el bien de los niños.</p> <p>Lo primero es sacarle esta cosa económica, no</p>	<p>Se evalúa si se entregan las condiciones para el aprendizaje. Es decir, si las interacciones pedagógicas son positivas, si el ambiente, las experiencias, el rol de la educadora..., es decir qué condiciones se generan o las mejores condiciones para</p>

		asociarlo a un beneficio económico porque se vicia.	que los niños aprendan. Eso es como lo que uno evalúa, no es al niño
6	Evaluar en la educación parvularia, como dicen las BCEP es un proceso complejo y cada vez nosotras lo complejizamos más.	<p>Lo que yo hago con esta evaluación y lo que debiéramos hacer a nivel país, es decir dónde tengo que apoyar y dónde tengo que poner entonces más energía.</p> <p>...hay que evaluar la calidad porque es importante que el sistema educativo se retroalimente, yo no creo que la buena política pública se pueda hacer sin retroalimentación</p>	Con instrumentos que den cuenta del proceso que vive cada jardín infantil
7	Yo creo que es fundamental evaluar, porque es la única forma que uno visualiza cómo mejorar lo que uno está realizando.	<p>...tendríamos que consultar a todos; a los niños, a las familias, las redes que se relacionan con educación, y a nosotros.</p> <p>Creo que la evaluación no debe ir con dinero porque se supone que si nosotros estamos trabajando en esto tenemos que tener los conocimientos y no obligadamente hacerlo bien por la plata... a lo mejor el dinero debería ser para proyectos del jardín.</p>	
8	La evaluación en la EP es la base para mejorar.	Contar un sistema de evaluación objetivo. Objetividad que se atribuye a la calidad de los instrumentos y la calidad de los evaluadores, lo que implica una capacitación continua y estable en el tiempo. Y que el proceso sea	<p>Lo principal que se debiese evaluar es el trabajo con los niños, cómo es el trato, cómo enseñas, tanto la educadora como la asistente porque a mi igual a veces me toca hacer clases.</p> <p>Hay que percibir la evaluación no como algo negativo, o algo para tachar o que aprobaste. Si no más</p>

		auditado y monitorizado.	bien verlo como una retroalimentación, en pro de una mejora constante.
		La retroalimentación sería especialmente útil en cuanto a que los equipos educativos tengan la posibilidad de acompañamiento, establecer metas y poder visualizar el cumplimiento de sus objetivos.	
9	La evaluación de calidad debe considerar todo lo que pasa en el jardín infantil.	El rol del equipo es evaluar e informar a la familia	Falta más atención a la educación y a los niños...
10	Debe ser comprensible para la familia.	Las tías deben preocuparse de que todo esté bien.	Se necesita mejorar los jardines infantiles
11	Debería ser fiscalizado, para que todos los jardines cumplan un estándar, una norma, que a los niños se les enseñe y se les otorgue ciertos contenidos.	La evaluación debe ser siempre y que se nos informe de sus resultados por parte de las educadoras.	Mayor fiscalización.
12	La evaluación de los jardines y escuelas debe realizarse para que todos se preocupen de salir bien.	El personal debe capacitarse para saber cómo hacer mejor la evaluación.	Falta que las familias se comprometan con la educación de sus hijos.
13	Tiene que haber un consenso nacional que involucre a las educadoras de párvulos, a las instituciones formadoras, a las autoridades educativas, educadores... a los jardines infantiles quiero decir... sobre qué es lo que, dónde estamos dispuestos a poner ese mínimo común denominador porque si no existe, esto no va a ser... nunca va a concretarse si ese consenso no existe.	Cuando veo que hay un jardín que está más crítico, ahí ya no solamente queda en manos de la directora sino que hay un contingente de soporte que acompaña ese programa crítico hasta sacarlo adelante. Ojalá se diese in situ algún tipo de retroalimentación, o se entregara algo y algún tipo de orientación de cómo mejorar porque también uno no puede decir está todo mal y me voy, como pasa con el SIMCE en el fondo...	Evaluar principalmente la calidad de la formación de educadoras y técnicas, preocuparse por capacitaciones de calidad donde realmente se aprenda para mejorar la práctica... de los equipos depende la calidad de la educación.

			<p>A lo mejor pueden ser pautas auto aplicadas, yo creo que no es algo así como que entrampe la transparencia, yo creo que es posible auto aplicarse pautas sabiendo que después me van a dar sugerencias de mejoras</p>
14	<p>Yo creo que no está demás considerarlos como una manera de evaluar la calidad porque en el fondo estos instrumentos ofrecen criterios que operacionalizan la calidad, ninguno de los dos está concebido como una medición de la buena calidad sino del logro de mínimo (...) yo creo que son relevantes porque si tú lo examinas contemplan distintas dimensiones de la calidad de la educación parvularia</p>	<p>No creo en los procesos recargados, o sea creo que no sirven de nada, creo que saturan a la gente, vicia el proceso y creo que eso no, no. Incluso pensaría en dosificar esos instrumentos</p>	<p>Es importante que exista este tipo de instrumento que permitan mostrar cuán competentes son las educadoras de párvulos en lo que (...) yo creo que necesitamos tener la seguridad de que la educadora está bien preparada para realizar experiencia educativa relevante, oportuna.</p> <p>Respecto de la educadora yo creo que sería súper bueno sistematizar ahí (...) tener claridad, bueno quiénes son las educadoras, como eso no es como una evaluación, es como un dato que hay que recoger pero saber quiénes son las educadoras que están a cargo de los niños.</p>

Figura 28 Presentación de datos: Categoría 3

Fuente: Elaboración propia

4.1.2 Análisis de los datos por categoría

A continuación se presenta el análisis de los datos por las categorías establecidas y que dicen relación con los tópicos y objetivos de la misma. Este paso o etapa correspondió al análisis de segundo orden, en que se seleccionó de las grillas las citas significativas por categoría y subcategoría para luego conceptualizar las ideas contenidas en los párrafos y relacionarlas con los conceptos claves de los objetivos de la investigación, asimismo se identificaron en los registros la frecuencia de aparición de ideas y conceptos por cada categoría y subcategoría.

1. Categoría: Calidad en la educación parvularia

- **Subcategoría: Conceptualización de calidad en educación parvularia y elementos centrales que la constituyen.**

Ante la pregunta ¿Cómo definiría calidad en educación parvularia? Las respuestas son similares entre las integrantes de los comités de calidad, incluyendo a las madres y los directivos/expertos: señalan que existen diversas definiciones, y que una educación parvularia de calidad, implica una educación integral que está compuesta por múltiples factores. Dentro de éstos se consideran centrales: la calidad docente; la relación de los adultos con los niños y niñas; una educación que vele por la equidad, que utilice metodologías lúdicas para enseñar, donde se potencie el aprendizaje respondiendo a las distintas capacidades; una infraestructura y equipamiento adecuado, y que se integre a la familia como actor relevante.

Si bien se habla de la diversidad de definiciones se repite entre varios de los Sujetos Informantes (en adelante se denominaran indistintamente como Sujetos Informantes o SI), la idea de que la calidad implica otorgar todas las condiciones para favorecer un desarrollo pleno, potenciando al máximo las capacidades de cada niño y niña, velando por su cuidado y protección.

Cabe hacer la distinción que los sujetos vinculados a los jardines ponen el énfasis en una educación integral, más que en el desarrollo pleno. Incluso una educadora define calidad como abordar todos los aprendizajes esperados de las bases curriculares de la educación parvularia.

“La calidad en la educación parvularia tiene que ver con el material, con la sala adecuada, con espacio suficiente, eso permite que los niños aprendan y la educación sea de calidad, el concepto sea abarca muchas cosas en educación parvularia.” SI5.

“Para mí la educación de calidad es que los niños y niñas puedan desarrollar todas sus potencialidades y capacidades al máximo en un lugar seguro, con un grupo de tías capacitadas en el tema educativo, con un proyecto educativo donde participe la familia” SI 10.

“Para que un programa educativo sea de calidad siento que primero tiene que responder a las necesidades y características individuales de cada uno de los niños que estamos educando... dar oportunidad igual para todos” SI3.

“Que se preocupe de la educación integral de los estudiantes, de la formación personal y académica de igual manera; abarcar el comportamiento y la conducta de los niños en el espacio común de aprendizaje”. SI 14

En cuanto al desarrollo pleno y el potenciar las capacidades, algunos sujetos refieren que esto implica otorgar bienestar físico y emocional, para que los niños puedan desplegar sus capacidades, adquieran conocimientos disciplinares y formación valórica.

También se señala la importancia de que el beneficio en los niños y niñas quede plasmado en algún tipo de evidencia científica para poder dar cuenta efectivamente de que se trataría de un programa de calidad.

“Es proveer un servicio que garantice o que promueva el desarrollo de los niños en todo nivel, en todas las áreas del desarrollo cautelando su bienestar como primera cosa. Es lo que garantice que un niño está en un lugar donde está querido, cuidado y con oportunidades de aprendizaje en todas sus áreas, para mí eso es la calidad, ese es el producto final de la calidad.”SI13

“Calidad en la educación parvularia yo creo que tiene que ver un poco con cómo logran las tías potenciar las habilidades de los niños, las habilidades en todo sentido no solamente lo académico, o lo que ellos puedan saber de forma esencial como sumar, restar, escribir, dibujar sino que lograr llegar al niño y a su ser más interior y su talento más interno.”SII1.

Por último algunas educadoras señalan la importancia que la definición de calidad y sus elementos sean concordantes con las culturas y el contexto en que están los niños

inmersos, señalando que tomar modelos extranjeros y aplicarlos sin considerar las características del contexto no resulta beneficioso.

“La calidad en la educación se vincula con los sentidos de la propia cultura de los niños, no debemos tomar modelos extranjeros, debemos construir desde nuestra realidad, aunque ahora eso es complejo porque nuestro trabajo es con niños y familias de muchas nacionalidades”. SII.

– **Subcategoría: Elementos de calidad presentes en educación parvularia (a nivel macro y micro)**

A continuación se señalan los elementos considerados como centrales para otorgar una educación parvularia de calidad. Ante la pregunta ¿Qué elementos cree usted que debe tener una educación parvularia de calidad? Las respuestas de las SI fueron variadas y para efectos de organización de la información, se analizaron los indicadores de calidad clasificándolos en los siguientes focos, planteados en el cuestionario y entrevista: en lo pedagógico, en infraestructura, en formación docente y en otros.

– **En lo pedagógico:**

En general en lo pedagógico los entrevistados señalaron la importancia de contar con una metodología de enseñanza acorde a cada etapa del desarrollo de niños y niñas. Esto implica que esté basada en las características particulares que posee cada etapa.

Se menciona en concreto la necesidad que esté basada en el juego y que considere la necesidad de movimiento y expansión de los niños pequeños. Junto con que éstos sean

protagonistas de su aprendizaje y que el adulto constituya un mediador. Esto implicaría propiciar experiencias de aprendizaje con sentido para los niños, vinculado a lo que sucede en su vida cotidiana y, alejándose de la escolarización que determina este nivel educativo.

También se señala la importancia de que las educadoras aprovechen todas las instancias que aparezcan para favorecer experiencias de aprendizaje, aunque estas se den en momentos que no estén particularmente diseñados para esto.

Por último uno de los aspectos que hacen referencia es atender a las preferencias de los niños y niñas, en cuanto a sus aprendizajes y actividades dentro del jardín infantil, donde describen experiencias variadas que incluyen tanto las actividades vinculadas al aprendizaje de contenidos disciplinares, como otro tipo de actividades experienciales relacionadas a la vida cotidiana.

“Enseñarle de manera acorde a ese nivel de desarrollo y de enseñarle de manera entretenida. Dando oportunidades de aprendizaje pertinentes, significativas y desafiantes”.SI5

“Los elementos claves tienen que ver con una metodología que se basa en el aprendizaje activo, un aprendizaje activo asociado al juego, una acción vinculada también a una reflexión; que la favorece una educadora bien preparada.”SI4

Se destaca la importancia de contar con un currículum para un programa de educación parvularia de calidad y su importancia estaría radicada en el hecho que entrega la orientación acerca de lo que debe ocurrir en aula con los niños y niñas, e implica la necesidad de planificación y otorga claridad en los objetivos que se quieren ir logrando.

En cuanto al currículum, también se destaca la importancia que este sea acorde a las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

“Nuestro modelo curricular que en el fondo es quien nos dice qué es lo que tiene que pasar en el aula con los niños, las niñas y las familias.” SI2

“Este acorde a las Bases Curriculares que alimentan este proyecto educativo y al interior hay planificaciones, programadas, efectivas, que orientan y lo que hacen es traducir lo que uno está anticipando como práctica pedagógica”. SI4

Tantos las educadoras de párvulos como las técnicas en atención de párvulos, consideran especialmente relevante que los centros educativos cuenten con un proyecto educativo institucional propio, construidos en forma participativa, que otorgue una identidad particular que los identifique, y que les haga sentido a los equipos y a la comunidad educativa. Valorando positivamente el desarrollo de la autonomía en los jardines infantiles, que el desarrollo de un PEI implica.

Para esto se consideró fundamental la comunicación del equipo dentro de la institución y la capacidad de poder compartir experiencias. Se enfatizó también la necesidad de la pertinencia cultural de los proyectos, sin desmedro de contemplar las Bases Curriculares nacionales y las políticas institucionales.

“Yo creo que la calidad va también en la pertinencia curricular con lo que corresponde a cada comunidad (...) el proyecto educativo institucional de cada jardín infantil se vea plasmado esta pertinencia y obviamente con la bases que son nuestras políticas de calidad, nuestra carta de navegación”. SI14

La calidad en lo pedagógico se consideró un aspecto básico señalando incluso como el aspecto a priorizar si es que hubiese que elegir sólo uno. Tanto el coeficiente técnico como el ambiente físico se consideraron como aspectos mínimos necesarios para garantizar la calidad en lo pedagógico. Se relevó además el contar con un PEI mencionado por un menor número de actores.

También se señaló importante, la calidad de las interacciones que se dan entre el educador y el niño, las características de las experiencias de aprendizaje, los aspectos pedagógicos y la propuesta educativa; a su vez, incluye la integración de la familia con el programa y los elementos de gestión de éste. En consecuencia con esto, el bienestar del niño y la niña también se incluye dentro de los indicadores que determinan la calidad pedagógica.

“En lo pedagógico lo más importante es la calidad de los procesos. La calidad de procesos tiene que ver con todo lo que sean las interacciones, las relaciones que los niños tengan con el material, con otros niños, con los adultos...” SI 7

Dentro de la calidad en lo pedagógico los distintos actores entrevistados dan especial énfasis a la importancia de la calidad en la interacción de los adultos del contexto educativo con los niños y niñas que asisten a éste. Incluso las madres destacan la relación que las educadoras establecen con sus hijos.

Una interacción de calidad se consideró de especial relevancia tomando en cuenta las características propias del desarrollo de los niños pequeños, los cuales dependen en gran medida del cuidado de un adulto, y por tanto, su bienestar depende de que estas interacciones sean positivas.

“De los factores importante son los estilos de interacción que el personal tiene con los niños, en una etapa en que la interacción, la comunicación personalizada, individual es central.” SI3

“Lo pedagógico tiene relación con la capacidad de decir yo a ti, niños, niñas aunque sea, aunque tenga siete meses te estoy viendo a ti, te considero a ti, te respeto a ti, te acojo a ti.” SI6

Las entrevistadas rescataron como fundamental las habilidades interpersonales de las educadoras y técnicos. Éstas consisten en primer lugar en la capacidad de relacionarse con niños y niñas de modo de lograr establecer un vínculo en el cual éstos se sientan vistos, respetados, queridos y protegidos.

“Tiene que ser una persona que empatice con el niño, que tenga buen vínculo con las familias, que sea capaz de ponerse en el lugar del niño y su necesidad.” SI13

“Tiene que ver con la sanidad mental, tiene que ser una persona que tenga una muy buena capacidad de vincularse con un niño chico, hay que garantizar que la tengan”. SI14

Asimismo se señaló dentro de la interacción del adulto con el niño, la importancia de su rol como mediador de los aprendizajes, esto implica la necesidad de acompañar a los niños en su experiencia y tener la flexibilidad y sensibilidad suficiente para adecuarse a las necesidades y motivaciones de cada niño.

“La mediación es fundamental, se debe dar la oportunidad de que los niños y niñas vayan buscando sus experiencias a través de sus intereses, es muy bueno, positivo”.

SI8

“Es la mediación, la afectividad, más los conocimientos que uno adquiere, esas tres cosas son fundamentales para una enseñanza de calidad, independiente de lo que esté en el medio.” SI7

Entre estas características se destacó principalmente por parte de educadoras y técnicos la vocación. Hay consenso en la importancia del compromiso que implica trabajar con niños y niñas pequeños. Se mencionaron también la importancia de la creatividad, la flexibilidad, la constante disposición a aprender, la empatía, la paciencia y la energía que esta labor conlleva.

“Se necesita una educadora creativa, innovadora, alegre, que motive a los niños y niñas a que indaguen, a que averigüen, a que participen.” SI4

“Que tenga vocación, que le guste y logre llegar al niño, empatizar con el niño, tener el afecto que el niño necesita va a ser que el día de mañana ese niño sea un niño totalmente sano en términos académicos.” SI4

Por último, cabe destacar que los padres hicieron referencia a un aspecto muy relevante vinculado con las interacciones que requieren los niños y niñas pequeños, ya que se considera indispensable para el bienestar y desarrollo pleno de los niños el contar con adultos significativos que sean permanentes en el tiempo. Y es aquí donde los padres destacaron la importancia de la continuidad de estas figuras al menos a lo largo del año.

“Que cada tía tenga su nivel, que no se realice un cambio de ella dentro del año porque los niños se acostumbran a una tía.” SI12

“Se deberían avanzar dos años juntos y después cambiar, es super fuerte los cambios para los niños. Por lo menos sala cuna...Medio menor y medio mayor debiese ser con la misma educadora, es como lo óptimo porque ellos llegan sin miedo, SI11

Otro indicador de calidad señalado por el grupo en general constituiría el bienestar del niño dentro del contexto educativo. Bienestar que se logra a través de ser considerado como sujeto de derechos, con un rol protagónico dentro de su programa educativo, y ser considerado en las características propias de su etapa en el desarrollo.

“Lo primero, lo esencial que es lo que nosotros miramos cuando vamos a observar la calidad, lo que ocurre, es que ese niño esté contento, querido, relajado.” SI14.

“Elementos donde ponemos especial énfasis hoy día en definir al niño como sujeto de derecho, ciudadano y ciudadana.” SI13

Otro elemento constituyente del logro de bienestar, señalado por diversos entrevistados, consiste en la necesidad que los programas de educación parvularia sean inclusivos y que fomenten la integración.

En consecuencia, con la definición de calidad, se vinculó con el directo beneficio de los niños y niñas, enfatizando que un niño inmerso en un programa de calidad avanza en su desarrollo más que un niño inserto en uno de baja calidad.

Esto, junto con que constituyan contextos donde cada niño con sus características particulares se sienta genuinamente parte y acogido, pero no solo los niños sino también sus familias. Dentro de la inclusión y la integración se mencionó la importancia de evitar la discriminación por género, el considerar la integración de familias de distintos contextos culturales y nacionalidades, junto con la integración de niños con necesidades educativas especiales.

“Es parte de la inclusión, y la no discriminación en el sentido como del rol del jardín infantil o de la educación parvularia como un espacio de formación para la democracia.” SI3

Por último, un tema mencionado y el cual fue señalado central en el logro del bienestar y desarrollo pleno de un niño; es el rol que debiese cumplir un programa de calidad, en cuanto a poder detectar tempranamente rezagos en el desarrollo y otorgar o movilizar los apoyos correspondientes. Sobre todo considerando que una detección precoz puede cambiar el curso del desarrollo de un niño o niña.

“Si un niño va a la educación parvularia y luego tiene dificultades para aprender a leer, tiene dificultades para aprender a sumar, tiene dificultades para relacionarse con sus compañeros, para seguir instrucciones en la sala... yo creo que hemos perdido el tiempo, todo el tiempo.”SI14

“...es importante realizar controles con fonoaudiólogo más temprano. Que no sean los papás los que detectan el problema, sino que el jardín haga cargo de alguna manera de ese tipo de problema para que sea evaluado por un profesional a tiempo.”

SI9

Se destacó la importancia de la relación con la familia y surge como uno de los temas de mayor consenso entre el grupo, relevado tanto por expertos como educadoras, técnicos y apoderados.

Se consideró que la relación que establece la institución con la familia es un importante indicador de calidad, se debe propiciar la participación por parte de la familia, comprometiéndola con la educación de sus hijos.

“Cercanía y apoyo con la comunidad y la familia.”SI12

“Que la educadora considere los intereses de la familia”.SI7

Se enfatizó la necesidad de “jardines puertas abiertas”, señalando que esto permite que los padres puedan compartir con sus hijos dentro de su jornada educativa. Además, a través de esta estrategia se fomenta una mayor colaboración y participación de las familias.

“Prácticas que promuevan un trabajo mucho más colaborativo y participativo de las familias no solo en el aula sino que en la comunidad educativa y por otro lado también los jardines empezar como a volcarlo también hacia la comunidad, que sean realmente jardines de puertas abiertas.”SI14

“Me gustaría un jardín que sea un jardín de puertas abiertas. Poder entrar a la sala, compartir con los niños, realizar actividades, darles el almuerzo, y eso también hace que uno tenga más confianza con respecto a la educación que le están entregando.”

SI9

Para lograr una relación de calidad con las familias, también se consideró relevante, que se tomen en cuenta las condiciones laborales actuales de los padres y/o apoderados, con jornadas muy extensas y dificultad para poder asistir a actividades.

Esto surgió como un modo de facilitar la relación, donde se señala la necesidad de adecuarse a estas condiciones y generar mecanismos efectivos para poder relacionarse con las familias.

“O sea, la realidad hoy día en nuestro país es que tenemos un 40 por ciento de jefatura de hogar femenina que o trabaja o trabaja... entonces tenemos que buscar de qué manera nosotros consideramos que hay una participación real de la familia. O es que nosotros también vamos a la familia o estamos esperando siempre que sea la familia la que venga.” SI14.

Con respecto a las ventajas que otorga una relación de calidad con las familias, se consideró que el contar con padres involucrados en la educación de sus hijos, facilita fomentar prácticas que favorezcan el proceso de estimulación y consecuente desarrollo de los niños y niñas, tanto dentro como fuera del contexto educativo.

“Pero lo que yo creo que hace el jardín infantil en términos de este objetivo del desarrollo pleno, de la estimulación del niño no puede terminar en esas horas de jardín sino que es bueno que haya continuidad, que las familias tengan como herramientas en términos de... de cómo estimular al niño.”SI14

Se consideró también un aporte de gran valor la retroalimentación que pueden dar los padres acerca de su percepción sobre la calidad del programa al que asisten sus hijos. Y

vinculado a esto se destaca que los padres comprometidos con la educación de sus hijos exigen y desafían una mayor calidad.

“La gestión educativa más allá que es lo que pasa en sala, es la gestión con la familia y el trabajo con familia que la cuenta de una educación”. SI2

“Influye desde los dos sentidos se supone que los papás más participativos exigen también mejor calidad.” SI2

Además se señaló que una educación parvularia de calidad también debe ser capaz de movilizar las redes disponibles, en beneficio de los niños y sus familias.

En cuanto al aprendizaje de los niños, tanto expertos como educadoras y apoderados señalaron dentro de los elementos importantes para un programa de calidad, el que los niños y niñas puedan desarrollar ciertas habilidades, tales como el gusto por el aprendizaje, expresión de emociones y autorregulación, desarrollo de habilidades sociales, desarrollo artístico y desarrollo de habilidades cognitivas.

Educadoras y padres en concreto señalaron que para ellos es importante que logren aprender tanto contenidos del ámbito disciplinar como valórico. Recalcando nuevamente la importancia de velar por un desarrollo integral que toma en cuenta las características y necesidades propias de cada niño y niña.

“Calidad tiene que ver con los aprendizajes que están pasando y las experiencias que tienen los niños y las niñas dentro de la sala.” SI4

“Más que por indicadores de logros de los niños yo creo que puede ser primero por un tema social, tema de la adaptación, el que logren involucrarse con otros, que sean

más autónomos, siento que ahí tú comienzas a avanzar en un tema de calidad y después paralelamente involucras todo el tema de los conocimientos”. SI14

Por otra parte, dentro del desarrollo de habilidades y adquisición de conocimientos surgió, la importancia de la educación parvularia en el logro de una adecuada inserción al sistema escolar.

“Creo que cualquier definición de calidad debiera estar medida en términos de los beneficios que ha reportado para el niño y entre ellos -sin ser el único- el beneficio que le puede implicar en su desempeño en el sistema escolar.” SI14

“Que salgan bien preparados para kínder”.SI10.

Otro aspecto destacado fue el liderazgo efectivo por parte de la directora, dentro de la calidad. Se menciona la importancia de un liderazgo participativo y colaborativo, que fomente el trabajar en equipo y realice una adecuada coordinación.

Aparte de sus funciones administrativas, un liderazgo efectivo se señaló que también constituye un modelo de interacción positiva, y logra mantener climas laborales favorables tanto para los niños como los adultos que trabajan en la institución.

“La gestión de la directora es clave, ella debe tener un liderazgo transformacional”.SI13

“El tema del liderazgo educación infantil... Pero desde el liderazgo distribuido, colaborativo, donde todos participan.” SI14

En conclusión, la calidad de procesos fue mencionada principalmente como el aspecto más importante en un programa de calidad.

Dentro de los elementos que constituyen la calidad de procesos se destacó como central la interacción por parte de los adultos con los niños.

También hay consenso, y fue mencionada por un importante número de SI, en la importancia de este factor para el bienestar de niños y niñas y la relación con las familias.

Un número menor de actores señaló la importancia de la interacción entre los adultos del contexto educativo, la necesidad de liderazgo pedagógico y que es un elemento a considerar en los procesos de aprendizaje y desarrollo de habilidades en los niños y niñas.

– **En infraestructura**

Esta referida a aspectos de la calidad estructural, es decir a los factores observables que contribuyen a la calidad del programa, tales como el ambiente físico (infraestructura, espacio interior, espacio exterior, materiales pedagógicos, etc.), se señalaron como los elementos que constituyen la base para constituir un programa de calidad. Principalmente en las dimensiones del espacio interno y externo a la sala de actividades y sus condiciones para dar mejores condiciones para trabajar con los niños y niñas.

“El factor estructural, nosotros lo asumimos y es el piso, el soporte, la entrada, aquí hay elementos que estamos, que están incluso dentro de todo lo que tiene que ver, hasta el piso, lo que es un reconocimiento oficial, lo que son los mínimos esenciales de lo que es la autorización.” AU3.

– **En formación docente**

La calidad en la formación de las educadoras y técnicos fue señalado como un elemento central y de suma importancia para el logro de una educación parvularia de calidad.

Tanto por expertos, como por educadoras y técnicos, se aventuraron en señalar que si hubiese que elegir un solo elemento, optarían por éste. Se señaló además que, según la evidencia, después de la familia las prácticas que realiza el equipo docente son las que tienen mayor influencia en el desarrollo de niños y niñas.

“La calidad en cualquier nivel del sistema educativo es bien compleja, es el producto de la interacción de múltiples factores pero si yo tuviera que seleccionar uno como el más importante, es la educadora de párvulos.” SI14

“La calidad técnica y humana de las educadoras.” SI3

“Contar con profesionales primero que nada idóneos para realizar el trabajo que se hace con ellos, para poder lograr desarrollar las habilidades.” SI5

En relación a la formación docente, surgió la distinción entre formación inicial y formación continua.

“La calidad yo creo que es partiendo de la capacitación y formación de las educadoras y personal que exista en la sala en el sentido de que en verdad sepan qué tienen que hacer, cómo y para qué.” SI13

“Educadoras bien capacitadas para saber enfocarse bien y tratar de hacerle los contenidos más fáciles a los niños.” SI8

La formación continua se señaló como un elemento fundamental dentro de la calidad docente en cuanto a tener oportunidades constantes tanto para la actualización de sus conocimientos como para la adquisición de nuevas habilidades y contenidos. Este es un elemento especialmente mencionado por parte de las educadoras y técnicos.

Fue destacado que las supervisiones, acompañamiento y reuniones de equipo (Comunidades de aprendizaje de unidades educativas, CAUE), que realizan en la institución a sus equipos educativos, también son considerados por algunos como ejemplo de formación continua, y no exclusivamente como una evaluación o reunión como tal.

“Ir renovando los conocimientos, actualizándonos constantemente, de manera personal”. SI8

Se destacó además que exista una proporción adecuada de adultos por niños, es considerado como un aspecto importante para otorgar educación parvularia de calidad.

Además existió consenso en la necesidad que el equipo docente cuente con las condiciones necesarias para favorecer el bienestar y oportunidades de aprendizaje a los niños y niñas.

– **En otros**

Se destacó el cambio en la valoración de la educación parvularia, señalando como avance en la calidad, el cambio de visión o percepción acerca de la educación parvularia en sí y algunos aspectos relacionados.

Se destacó el hecho de que actualmente existe plena conciencia acerca de la importancia que tiene en el ser humano lo que ocurra en sus primeros años de vida, y en consecuencia, la importancia que tiene una educación inicial de calidad.

Esto se atribuyó a la percepción que existe una tendencia mundial en relación a esto, a partir de estudios vinculados a la psicología, las neurociencias, y se ve un especial impacto de los estudios que provienen del ámbito de la economía. A partir de estos estudios se demuestra que la educación parvularia de calidad se traduce en una inversión a futuro en un país.

“La valoración de la etapa del desarrollo, de esta primera etapa en la vida, como de la importancia de la educación inicial, yo creo que ha habido un movimiento que no han sido nacionales sino que ha ido llegando más información respecto a este tema.”

SI13

Un entrevistado hizo hincapié, en un punto específico dentro de los derechos de los niños y niñas, con respecto a que en la actualidad se respeta su autonomía en el aprendizaje.

Una experta planteó su impresión que ya casi no se observan prácticas donde se impone el aprendizaje a los niños, sino más bien se le ponen a su disposición diversas experiencias de aprendizaje.

“Tiene que ver con la adopción de los acuerdos internacionales -que Chile los ha ratificado-, la Convención de los Derechos del Niño, que implican que tampoco te puedes salir del camino porque de alguna manera hiciste un compromiso

internacional de respetar estos acuerdos que van en beneficio de la infancia, que cada vez están más desarrollados y más profundos.” SI14.

– **Subcategoría Rol de actores claves para lograr educación parvularia de calidad**

A continuación se describen los roles que visualizan los distintos actores involucrados en la educación parvularia, en mejorar la calidad:

Se mencionó la importancia desde los diversos roles que deberían cumplir para colaborar en el mejoramiento de la calidad parvularia. Consideraron que todas/os debiesen ser partícipes tanto del proceso de construcción de estándares como del proceso de evaluación en sí.

Por otra parte se consideró de particular relevancia el realizar una evaluación prioritaria a todos los jardines infantiles.

También mencionaron la importancia de complementar las diferentes áreas de experticia vinculadas a la primera infancia, para poder realizar un aporte más completo y especializado, donde se considera fundamental considerar a los expertos en educación parvularia, expertos en la enseñanza de las distintas disciplinas y los expertos en desarrollo infantil.

“Hay expertos en distintas cosas porque tú te encuentras con gente que es experta en la enseñanza de las matemáticas...otros diseñan experiencias fascinantes en lenguaje, y hay psicólogos expertos en mostrar cómo son los niños chicos.” SI13

Las directoras señalaron que su rol consta principalmente en mantener una relación y comunicación con los diferentes sujetos, conocerlos, velar por que se hagan bien las cosas, retroalimentar y buscar soluciones cuando hay algo que mejorar.

Señalaron que su rol es apoyar el rol pedagógico de las educadoras, junto con apoyar la relación con los apoderados y velar por el bienestar de ellas.

“...mi rol, es de alguna manera resguardar que lo que ellos hagan está bien, decir cuando no lo está, hacer esta retroalimentación, de dialogo constante con el equipo, y con las familias. Resolver también es mi rol, si yo veo que algo no está funcionando bien tengo que tomar decisiones, cambiar algún sujeto educativo de nivel, o cambio directamente con los papas si veo que no hay solución directamente dentro del aula, buscar apoyo como te decía con alguna red directamente, ir allá, llamar, insistir, para que se vayan dando bien los procesos y lo otro también tiene que ver conmigo misma, con buscar instancias de capacitación, de mejora de mis propias habilidades y ver cuáles son mis debilidades.” SI2

Las educadoras de párvulos destacaron dentro de su rol, el estar a cargo de entregar una educación parvularia de calidad a los niños y niñas, junto con el realizar una labor comprometida.

Además señalaron su responsabilidad en velar por su actualización y capacitación constante. Por otra parte son las responsables dentro del equipo del aula de los resultados pedagógicos, por lo tanto deben facilitar y mediar el aprendizaje.

Agregaron a su rol el ser guías para las técnicas en aula, rol que visualizaron las técnicas también. Por último plantearon que su rol también es ser mediadoras con las familias y la importancia que sean “puente” entre las diferentes redes y beneficios disponibles para la comunidad.

Por su parte las técnicas en atención de párvulos consideraron que el rol del técnico está en apoyar a la educadora, estando siempre presentes en la sala. Pero se señaló también la necesidad de no solo apoyar sino de ser proactivas y creativas tanto en los quehaceres del aula, como en el trabajo dentro del equipo docente en cuanto a la planificación.

Por otra parte se mencionó que ellas constituyen un modelo al que los niños y niñas imitan, junto con actuar como guías en los procesos de éstos, considerándose también educadoras y no que están exclusivamente para realizar una labor asistencial o para ser cuidadoras.

Relevaron también su rol como mediadora para los niños, junto con el desarrollar una interacción de calidad basada en el respeto, la confianza y el desarrollar una relación de apego.

"Apoyar, trabajar a la par, o sea no solamente esperar que la educadora haga la planificación para nosotras ir a leerla y ver lo que hay hacer sino que se comparte también en sala, qué te parece si trabajamos esto y uno también tiene opinión en ese aspecto". SI7

"Igual es un poco desvalorado el trabajo de la técnico, entonces como que uno en cierta parte es la que los guía y como el pilar fundamental para la educación...Es

como la base... No somos solo las tías que limpiamos nariz de los niños y cambiamos pañales...No somos cuidadoras...También somos educadoras". SI8

Una representante de la familia señaló que el rol de ellos como apoderados en este proceso es importante, en cuanto a apoyar a sus hijos en sus procesos de aprendizaje y también en fiscalizar la calidad de la educación de éstos.

"Es acompañar al niño, y de fiscalizar con la vista... que sigan con su aprendizaje."
SI10

2. Categoría Modelo de gestión de calidad de la educación parvularia JUNJI

- Subcategoría Utilidad, Beneficios y Apoyos

En cuanto a los apoyos, en general los SI, respondieron que los apoyos, son escasos. Pero a la vez cuando cuentan con la visita de la supervisora, esta es valorada positivamente, es de gran ayuda.

"Necesitamos más apoyo o supervisión, nos apoyan con proyectos nuevos y nos ponemos al tanto respecto a las dificultades". SI8

"El modelo ha servido para ordenar el trabajo que realizamos en el jardín pero también es necesario renovarse en algunos aspectos tales como el PEI y el trabajo con la familia y la comunidad"SI5.

"Con el modelo se recarga mucho el trabajo cuando tenemos que reunir las evidencias para la autoevaluación y la validación externa..."SI7.

- **Subcategoría Fortalezas y Debilidades**

Entre las fortalezas se destacó la información, el reconocimiento y que la institución ha manifestado una preocupación constante en relación a este tema, ven los cambios y avances.

Como fortaleza se destacó la capacitación continua como factor central para lograr calidad. En consecuencia con esto, está la nueva política de supervisión, pero la evolución desde “Fiscalización” a Supervisión y Apoyo, aun es escasa, existiendo visiones dispares en cuanto a la apreciación de la supervisión como instancia de acompañamiento y apoyo.

Algunos la percibieron como una fiscalización, centrada en elementos estructurales, donde no se consideran aspectos de proceso que se evalúan como de suma importancia para la calidad educativa de los niños y niñas.

“Hemos tenido harta historia y hartas experiencias porque en algunos momentos era una fiscalizadora que fiscalizaba con una pauta de fiscalización (...) algunos ítems que nosotros encontrábamos bastante de infraestructura, no miraban lo que pasaba dentro de sala, miraban si estaba la reja bien puesta, los temas de seguridad. También, después esta pauta se fue ampliando y ya había una mirada de lo que pasaba dentro de la sala, una mirada del vínculo afectivo. Finalmente las supervisoras terminaron siendo asesoras que acompañaban y eso terminó resultando mucho mejor para las directoras y para los equipos”.SI3

“La JUNJI están con toda una mirada de cómo favorecer más que la supervisión y el acompañamiento y con una política de acompañamiento en los centros, pero eso

es diferente para los centros de administración directa (en desmedro de los VTF)”.SI4

En cuanto a las debilidades, se señalaron la sobrecarga y excesiva burocratización en el proceso de evaluación

Aparece la percepción por parte de algunos SI, que efectivamente los instrumentos del modelo de evaluación implican una sobrecarga a los equipos. Donde a veces incluso se estaba perdiendo el sentido de mejorar la calidad, y más bien se instauró el foco en cumplir con los requerimientos que los instrumentos implicaban.

“Creo que están súper recargados los instrumentos, creo que es una tarea demasiado detallista, con mucha precisión, con mucha evidencia, portafolio, desgastas a la gente, la mete en un círculo de un stress institucional y creo que eso no acompaña”.SI4

Se señaló que el MGCEP no responde a la realidad de la educación parvularia en la JUNJI y no se encuentra en sintonía con el marco técnico 2014-2018, tanto en su planteamiento, énfasis y lenguaje que utiliza. Necesita cambios.

“Yo muchas veces me siento perdida, porque estamos en un paradigma constructivista, desde las orientaciones del técnico y por otro lado debemos dar cuenta de nuestra gestión con un método conductista, rígido y castigador”.SI4

“No sé qué importa más prepararse para dar respuesta al modelo y asegurar los incentivos, o innovar y crear nuestras propias formas de hacer educación”, SI6

Se evaluó como un punto crítico la calidad de ser “Juez y Parte”, señalando el hecho de que siendo JUNJI el mayor prestador de educación parvularia a nivel nacional, sea también la institución encargada de la fiscalización.

Se consideró importante la evaluación externa e independiente en un sistema de aseguramiento de la calidad.

En cuanto al sistema de empadronamiento que realiza actualmente la JUNJI, se mencionó la dificultad de que este sea un proceso voluntario, y que está centrado en la fiscalización de aspectos estructurales solamente, principalmente del ambiente físico; y que no incorpora elementos señalados como centrales en el logro de una educación parvularia de calidad como los de proceso.

“Es un sistema de empadronamiento que es voluntario, que no ve aspectos de procesos, que ve solamente aspectos estructurales, con una dotación de personal, en fin... con una serie de cosas que han sido bastante limitadas.” SI14

Otra dificultad que se mencionó es la diferencias entre jardines de Administración Directa y Vía Transferencia de fondos (VTF)

Surgió a partir de la visión que los jardines de administración directa reciben mayores beneficios que los VTF, donde por una parte están las distintas percepciones del proceso de supervisión (fiscalización v/s apoyo).

“Más que apoyo en sí, de la JUNJI yo siento que es una institución que me supervisa y me fiscaliza.” SI8

En cuanto a la etapa de autoevaluación del MGCEP, existe bastante consenso que la esta primera etapa dentro de un proceso de evaluación, en cuanto a la validación externa se considera sobrevalorada, respecto a otras etapas. Aquí se explicitó la dificultad en evitar los sesgos cuando uno se está evaluando a sí mismo.

“A veces se da como que la validación externa es sobrevalorada respecto de lo que se ve.” SI14

También opinaron sobre la percepción por parte de las educadoras y técnicos entrevistadas, que la calidad de los materiales que otorga la institución es la adecuada, sin embargo, las cantidades son insuficientes, lo que dificulta, e incluso imposibilita su uso.

“El material que manda JUNJI es muy bueno, hablando de calidad, no tendríamos que hacer, pero si de repente te llega un carro para 32 no sirve”.SI7

"Buenos implementos acá pero poca cantidad... Llegan por ejemplo a los niños les encanta jugar en el patio con carretilla, ¿cuántas carretillas llegan? para 209 niños que son, tres". SI7

Una de las madres señaló tener conocimiento que el jardín y sus educadoras son evaluados o “fiscalizados”, pero no se les entrega información a todas las familias.

De manera explícita o tangencialmente las SI aluden a los planes de mejora, considerando que los realizan de acuerdo a las indicaciones del modelo, lo que significa un esfuerzo adicional ya que no cuentan con recursos para su implementación, como tampoco el apoyo. No existe seguimiento de las mejoras anteriores.

“Los planes de mejora son de difícil implementación, si no tenemos recursos propios, ya que no contamos con el apoyo de la institución”.SI2

“No existe seguimiento a los planes de mejora, yo soy nueva en este jardín y no sé del historial de mejora para tomar acciones”.SI6

Dos SI tienen una visión crítica acerca de los incentivos económicos y manifestaron que ellos no los seguirían utilizando.

“No me parecen adecuados los incentivos (SEICEP), asociados a los resultados del modelo, porque nosotras bajamos nuestro puntaje por motivos ajenos a nuestro trabajo y eso significó una baja considerable en los bonos. Yo como directora me siento culpable de esto”.SI4

“Mi jardín se destaca por ser innovador, nos reconocen por eso. El modelo no permite esa innovación si los resultados no establecen tendencia, es una contradicción”SI4.

“Sería beneficioso que JUNJI se relacionará más con otras instituciones, mencionando que ha sido siempre “muy autosustentable” pero que es necesario, por ejemplo, un mayor vínculo con el MINEDUC, para obtener mayores beneficios para nuestros planes de mejora como es en los colegios.”SI5

“Tengo una visión crítica acerca de las capacitaciones, especialmente acerca de la formación continua, no se capacita a las personas que recién ingresan y si a educadoras que se están jubilando”.SI5

"Con este, yo diría que no hay una política de capacitación permanente y eso es una debilidad, con esto de que hoy día la institución entra o a ser parte de un sistema de carrera docente va a forzar en alguna medida la institución a establecer programas pertinentes de formación continua que tengan relación con esta posibilidad de la educadora de capacitarse, de ir avanzando en los distintos tramos".SI2.

"Los equipos técnicos en cada región, son insuficientes para apoyar adecuadamente a cada jardín".SI8

"Falta mayor fiscalización por parte de JUNJI y mayores atribuciones, para cerrar un jardín infantil si fuese necesario".SI5

"No está incorporado un enfoque Intercultural".SI1

En relación a la evaluación, existió la percepción que esta no se adecúa a las diferencias culturales que pudiesen tener algunos jardines.

"La JUNJI es una institución con presencia nacional, por lo tanto las realidades muy diversas, pero todas son evaluada de la misma forma".SI6

"Ese mismo modelo (de calidad) nos evaluaba como cualquier jardín, hubo que adecuar algunas cosas para tratar de dar respuesta. Porque acá se hace pero de otra forma, y las preguntas son iguales para todos". SI3

Una SI consideró que desde el nivel central no están en conocimiento de lo que ocurre en los jardines, lo que se traduce en algunas capacitaciones que si bien son interesantes, se consideran como no aplicables.

“A nivel institucional, siempre he tenido la percepción de que la institución no ven la realidad de los jardines, no saben lo que pasa en los jardines... siempre hay capacitaciones, capacitan en una cosa y a otra...eso funcionaría ideal pero con menos niños”.SI8

- Subcategoría Mejoras

Las mejoras identificadas a través de las respuesta a la pregunta ¿Qué considera que se necesita para mejorar este sistema de evaluación MGCEP?, se refirieron principalmente a realizar una actualización del modelo, mayor información para las familias, participación de los jardines infantiles en las actualizaciones, apoyo en los planes de mejora y una respuesta referida a no hacer público los resultados en la web.

“Necesitamos como apoderados saber más de este modelo de evaluación, yo sé porque soy del comité de calidad, pero las demás personas no saben que existe”.SI9

“Espero que cuando realicen cambios al modelo 'podamos participar con nuestra opinión y experiencia”.SI5

”Me parece que lo más urgente de mejorar es poner más atención a los planes de mejora, esa es la clave, de lo contrario para que nos evaluamos”.SI3

“Es necesario cuidar la forma de comunicar. No me parece que en la web aparezca el rankin de los 50 mejores jardines de la JUNJI”SI8.

“Es urgente revisar qué pasa con los planes de mejora”.SI13

“Una buena estrategia es la documentación en red, especialmente la guía de autoevaluación, pero no siempre tenemos internet”.SI7

“Para mejorar necesitamos apoyo de la JUNJI, del gobierno y de otras familia”.SI9

Es un sentir de la comunidad que el modelo necesita de modificaciones, especialmente con la participación de integrantes de comités de calidad: funcionarias de jardines infantiles, representantes de las familias y expertos, que en conjunto reflexionen y analicen la realidad actual y a partir de ellos concreten cambios y mejoras.

3. Categoría Evaluación de calidad en la educación parvularia

- Subcategoría Rol de la evaluación en educación parvularia

Ante la pregunta ¿Qué finalidad cree usted que tiene la evaluación de la calidad en educación parvularia? y ¿Cómo considera usted que debería ser la evaluación de calidad en educación parvularia?, Algunas personas señalaron que en la actualidad, el sistema de fiscalización y reconocimiento realizado por la JUNJI constituiría el único mecanismo para evaluar calidad existente a nivel general en Chile.

Se consideró importante visualizar que, a pesar de señalarlos como requerimientos mínimos, estos son los consensos a los que se ha podido llegar como constitutivos de calidad.

“Yo creo que no está demás considerarlo como una manera de evaluar la calidad porque en el fondo estos instrumentos ofrecen criterios que operacionalizan la calidad, no está concebido como una medición de la buena calidad sino del logro de

un mínimo (...) yo creo que son relevantes porque si tú lo examinas contemplan distintas dimensiones de la calidad de la educación parvularia”. SI14

“Tenemos constantes evaluaciones por parte de la institución, se aplica la bitácora por la supervisión además del modelo cada dos años, evaluaciones de aprendizaje de los niños y que son bastante estructurada, Evalúa todo lo administrativo y curricular”. SI3

En cuanto a la finalidad de la evaluación, se evidenció consenso entre todos los sujetos informantes (Expertos, Educadoras, Técnicos y Apoderados) acerca de la importancia de evaluar en educación parvularia. Todos de un modo directo o indirecto consideran que el fin último de la evaluación es poder ir mejorando la calidad.

“Yo creo que es fundamental evaluar, porque es la única forma que uno visualiza cómo mejorar lo que uno está realizando.” SI7

“Si se evalúa a los niños, se evalúa el personal, la familia, la directora, todo. Eso se supone que es para el bien de los niños”. SI5

Se atribuyó a la evaluación la posibilidad de otorgar un diagnóstico acerca de los distintos elementos o indicadores que constituyen calidad, como lo son la gestión institucional, los indicadores de proceso o los indicadores estructurales.

Solo a través de un diagnóstico adecuado, se puede decidir y focalizar los diversos apoyos que se pueden requerir a distintos niveles. Ejemplificando un sujeto mencionó que si apareciese una evaluación crítica en un jardín infantil, se podrían movilizar apoyos tanto a nivel nacional como regional, además de contar con apoyo de equipos multidisciplinarios.

“Lo que yo hago con esta evaluación y lo que debiéramos hacer a nivel país, es decir dónde tengo que apoyar y dónde tengo que poner entonces más energía.” SI6

“Cuando veo que hay un jardín que está más crítico, ahí ya no solamente queda en manos de la directora sino que hay un contingente de soporte que acompaña ese programa crítico hasta sacarlo adelante”.SI13

Se visualizó y puso énfasis en el rol retroalimentador de la evaluación, donde se describe la importancia de otorgar feedback en distintos niveles. Es decir, una retroalimentación a nivel institucional.

“En la propia retroalimentación del sistema que hay que buscar un método, y hacérselos llegar a los centros educativos y buscar un método de trabajo para poder mejorar a gran escala.” SI2

También se relevó la importancia de una retroalimentación a nivel educadoras en términos de la calidad docente, de las interacciones por parte de los adultos, el desarrollo y avances pedagógicos en los niños y niñas, así como también es importante una retroalimentación a las familias.

“La evaluación es un proceso positivo de reflexión de la propia práctica pedagógica, entendida como una autoevaluación para poder proponer opciones de cambio y mejora”.SI2

"La evaluación involucra un proceso de reflexión de nuestra práctica, de reflexión y mejora de nuestra práctica educativa (...) la evaluación va a permitir saber si los equipos también están a gusto, si hay cosas que mejorarse, si hay cosas que

potenciar, si hay cosas que no existen y hay que aplicarlas, por eso yo creo que es importante la evaluación, en el fondo es un espejo y nos dice así estamos".SI4

Se atribuyó a la evaluación, por otra parte, un rol en informar las políticas públicas a la ciudadanía, en cuanto otorga evidencias en relación a los programas y prácticas más efectivas. Y el tener políticas de calidad se considera un factor elemental para favorecer la equidad, la calidad de los programas, lo que incide directamente en el desarrollo de niños y niñas. Se relacionó el informar políticas, con la entrega de los insumos correspondientes para determinar y focalizar el financiamiento público.

"Es como nivelar la cancha. La importancia de evaluar la calidad en el país hoy día porque vemos mucha diferencia dependiendo de quién provee educación parvularia, el cómo están concibiendo la calidad".SI3

"Debería ser fiscalizado, que todos los jardines cumplan un estándar, una norma, que a los niños se les enseñe y se les otorgue ciertos contenidos." SI11.

"Hay que evaluar la calidad porque es importante que el sistema educativo se retroalimente, yo no creo que la buena política pública se pueda hacer sin retroalimentación" SI6

Relacionado con las políticas públicas, se señaló también la finalidad de la evaluación en cuanto a aportar en la transparencia de la gestión pública ("Accountability"), ya que al haber inversión pública, tiene que responderse frente a la ciudadanía con una adecuada utilización de los fondos.

Se mencionó como finalidad de la evaluación el poder lograr que las familias valoren la importancia de la educación inicial y que puede marcar una diferencia significativa en el desarrollo de su hijo, el asistir a un programa de educación parvularia.

“Evaluar la calidad es ver con cómo avanzar en que las familias reconozcan la importancia de que los niños desde más chiquititos vivan experiencias de aprendizaje y que marcan la diferencia entre un niño que no asiste al jardín y un niño que no asiste.”SII

En conclusión, se determinó la existencia de un amplio consenso acerca de la necesidad e importancia de evaluar en educación parvularia. Todos los sujetos informantes consideraron, de forma directa o indirecta, que la finalidad de la evaluación es mejorar la calidad, como asimismo realizar diagnósticos y otorgar retroalimentación.

- Subcategoría Como evaluar

Para poder efectuar una evaluación que propicie el aseguramiento de la calidad, los sujetos informantes, señalaron la necesidad de algunos requisitos mínimos o básicos para que esto se pueda llevar a cabo en forma efectiva.

Se manifestó la necesidad de que existan acuerdos y consensos, mínimos, que incluyan a todos los actores involucrados en educación parvularia. Desde equipos docentes a autoridades nacionales, sobre qué es lo que se quiere medir, de qué modo y cuáles van a ser los recursos disponibles. Y también dentro de cada institución, se considera importante

el que todos los actores deben estar de acuerdo en participar, con el fin que el proceso de evaluación sea efectivo.

“Tiene que haber un consenso nacional que involucre a las educadoras de párvulos, a las instituciones formadoras, a las autoridades educativas, educadores... a los jardines infantiles quiero decir... sobre qué es lo que, dónde estamos dispuestos a poner ese mínimo común denominador porque si no existe, esto no va a ser... nunca va a concretarse si ese consenso no existe.”SI13

“... tendríamos que consultar a todos; a los niños, a las familias, las redes que se relacionan con educación, y a nosotros”. SI7

Se consideró como indispensable que el sistema de evaluación y aseguramiento nacional, sea concordante y complementario con los procesos de cada institución, manteniendo siempre un foco en el mejoramiento de la calidad. Esto, evitando un exceso de procedimientos, instrumentos y trámites administrativos que sobrecarguen aún más los centros educativos.

“Debería ser un proceso o un instrumento que genere un proceso que dialogue con los sistemas digamos de aseguramiento de calidad que va a tener cada institución porque obviamente todos estamos llamados a hacer un trabajo de calidad y a generar estos procesos.”SI2

“No creo en los procesos recargados, o sea creo que no sirven de nada, creo que saturan a la gente, vicia el proceso y creo que eso no, no. Incluso pensaría en dosificar esos instrumentos.” SI14

“Contar con un sistema de evaluación objetivo. Objetividad que se atribuye a la calidad de los instrumentos y la calidad de los evaluadores, lo que implica una capacitación continua y estable en el tiempo. Y que el proceso sea auditado y monitorizado”.SI8

Diversos entrevistados manifestaron la importancia de una evaluación que implique retroalimentación y esté enfocada en mejorar calidad, evitando los aspectos exclusivamente fiscalizadores de infraestructura y cumplimiento de requisitos burocráticos. También que la evaluación no se asocie a consecuencias punitivas.

Se señaló que es importante que no suceda lo que ocurre con el SIMCE, donde se realiza un diagnóstico y un ranking, pero no implica políticas de acompañamiento y mejoría. Por otra parte, existe la opinión de no asociar el sistema de evaluación de calidad a incentivos económicos. Y que los incentivos deben ser colectivos y no individuales.

“Ojalá se diese in situ algún tipo de retroalimentación, o se entregara algo y algún tipo de orientación de cómo mejorar porque también uno no puede decir está todo mal y me voy, como pasa con el SIMCE en el fondo...”.SI13

"Que sea más cualitativa, y que genere un cambio en uno. Que no sea que te evalúan para marcar lo negativo, sino que para que sea un proceso reflexivo, ir mejorando, y así mejorar la práctica que uno tiene". SI4

"Lo primero es sacarle esta cosa económica, no asociarlo a un beneficio económico porque se vicia" SI5

"Creo que la evaluación no debe ir con dinero porque se supone que si nosotros estamos trabajando en esto tenemos que tener los conocimientos y no obligadamente hacerlo bien por la plata... a lo mejor el dinero debería ser para proyectos del jardín." SI7

En cuanto al modo de efectuar una evaluación con el objetivo de mejorar la calidad, los entrevistados señalaron diversas modalidades e instrumentos: Observación, Pruebas psicométricas, Autoevaluación

"En general la observación siempre ha sido una herramienta más sólida y más firme. Tú evalúas, observas a los niños y ahí los vas evaluando." SI1

"Sé que es súper difícil, y que es casi imposible pero yo hoy día estoy segura y completamente convencida de que una evaluación de calidad no puede ser sin observación permanente, o no sé si tan permanente pero observación in situ de lo que pasa en terreno." SI14

En consecuencia, los instrumentos que se sugirió utilizar son el ECCERS/ICCERS y el CLASS, los cuales constituyen pautas de observación estandarizadas, de los distintos elementos que se consideraron en la evaluación de calidad (Indicadores de proceso, estructurales y relativos a la gestión institucional). También se señaló la pauta de observación diseñada por Tietze, que ha sido criticada por no estar estandarizada a nivel nacional, pero que, ha resultado eficaz en la evaluación, permitiendo la comparación con realidades internacionales, y conciencia de lo que implican estándares de alta calidad.

“Hoy día como primera aproximación a mí me parece interesante dar el paso al Eccers.” SI2

Vinculado a la observación, también se señaló la alternativa de grabar y realizar observación de videos, como una modalidad efectiva de evaluación.

En relación al uso de pruebas psicométricas vinculadas a la evaluación para los niños y niñas, surgieron diversas posturas y opiniones. Hay personas que consideran importante utilizar algún instrumento para evaluar ciertas habilidades y/o aprendizajes en los niños, donde aparecieron algunos partidarios de utilizar estandarizados y con las características psicométricas adecuadas que permitan una evaluación confiable.

Señalaron que esto permitiría realizar comparaciones, a diferencia de los instrumentos desarrollados internamente en cada institución. Y en relación a la aplicación de prueba en niños y niñas, sí surge la cautela que esto se debe realizar de un modo amigable y apropiado para éstos, donde lo perciban como una actividad lúdica, sin predominio de emociones negativas.

Sin embargo, en este tema se encontraron opiniones contrarias, que plantean que habría que evaluar las condiciones que permitan el aprendizaje y pleno desarrollo, y no las habilidades o aprendizajes en los niños.

“Es importante que haya algún instrumento, algo igual para todos, nosotros aplicamos IEPA por JUNJI pero finalmente también tenemos que aplicar otros instrumentos que hemos elaborado pero no son instrumentos estandarizados. (...)”

qué ganas de tener un instrumento que además podamos comparar, comparar cómo estamos respecto a otra institución y con respecto a Chile.” SI2

Como modalidad de evaluación, hay SI que consideraron la autoevaluación como un mecanismo adecuado. Éste sería especialmente útil en cuanto a que los equipos educativos tengan la posibilidad de recibir retroalimentación, acompañamiento, establecer metas y poder visualizar el cumplimiento de sus objetivos.

“Hay una auto evaluación que se hace (Tietze) y de ahí se hace una planificación diciendo qué metas queremos y esto es vinculante”. SI3

“A lo mejor pueden ser pautas auto aplicadas, yo creo que no es algo así como que entrampe la transparencia, yo creo que es posible auto aplicarse pautas sabiendo que después me van a dar sugerencias de mejoras.” SI13

Con respecto al cómo se debe construir la evaluación, existió coincidencia en señalar la necesidad de acuerdos y consensos para implementar un sistema que sea conocido y validado por los distintos actores involucrados en educación parvularia, junto con la importancia de que la evaluación contemple un sistema de retroalimentación.

En relación a los instrumentos existió amplio acuerdo en que la observación directa sería la metodología más adecuada. Con respecto a otros instrumentos y mecanismos tales como pruebas psicométricas y autoevaluación, no se aprecia consenso.

Finalmente es importante destacar que la evaluación fue considerada en su mayoría, como referida a los aprendizajes de los niños y niñas y cada dos años al establecimiento. No

se visualizó como un proceso permanente presente en todo el quehacer de la comunidad educativa en cada establecimiento.

- Subcategoría Qué evaluar

Frente a las preguntas ¿Qué evaluar?, ¿Quién debería hacerla?, ¿En qué momentos?, ¿Qué aspectos debieran evaluarse?, ¿Con qué instrumentos?, se dio especial énfasis en los indicadores de proceso.

En general se mencionó la necesidad de evaluar condiciones educativas, referidas a abarcan tanto indicadores de proceso como estructurales, manifestando la necesidad de evaluar las condiciones que favorecen el aprendizaje, bienestar y pleno desarrollo del niño. Esto abarca desde la calidad del ambiente físico, las interacciones con adultos, la practicas pedagógicas hasta la gestión institucional.

“Se evalúa si se entregan las condiciones para el aprendizaje. Es decir, si las interacciones pedagógicas son positivas, si el ambiente, las experiencias, el rol de la educadora..., es decir qué condiciones se generan o las mejores condiciones para que los niños aprendan. Eso es como lo que uno evalúa, no es al niño”.SI3

“Yo no me metería en los aprendizajes directamente (...) Yo evaluaría, lo que estamos llamando como contextos, oportunidades de aprendizaje...Cómo están esas oportunidades, de todos, o sea desde este espacio, esta zona de juego, cómo están estos equipamientos. Y llegamos también a los educadores, a los equipos cómo están relacionándose...”SI5

La evaluación de prácticas pedagógicas surgió como un tema relevante a evaluar, dada su directa incidencia en la calidad docente. Se señaló importante evaluar tanto conocimientos disciplinares, como el tener las habilidades necesarias para otorgar experiencias de aprendizaje de calidad.

“Es importante que existan este tipo de instrumento que permitan mostrar cuán competentes son las educadoras de párvulos en lo que (...) yo creo que necesitamos tener la seguridad de que la educadora está bien preparada para realizar experiencia educativa relevante, oportuna.” SI14

“Lo principal que se debiese evaluar es el trabajo con los niños, cómo es el trato, cómo enseñas, tanto la educadora como la asistente porque a mi igual a veces me toca hacer clases”.SI8

También se destacó el objetivo de retroalimentar a las educadoras, a partir de la evaluación. Tanto en su interacción con los niños, como en sus prácticas pedagógicas propiamente tales.

Se señaló que es fundamental visualizar la evaluación como una instancia positiva para el beneficio de los niños y también de su desarrollo como profesionales, y no como una instancia negativa, donde se consideró el rol de la evaluación exclusivamente con fines punitivos. Incluso aparece la opinión que el único modo de incrementar la calidad del personal es a partir de la evaluación y retroalimentación.

“Hay que percibir la evaluación no como algo negativo, o algo para tachar o que aprobaste. Si no más bien verlo como una retroalimentación, en pro de una mejora constante.”SI8

“Yo creo que es la única forma que tienen ellas de mejorar y de hecho, nosotras hemos visto mejoras significativas de las educadoras a partir de la retroalimentación y de la observación.”SI4

“Respecto de la educadora yo creo que sería súper bueno sistematizar ahí (...) tener claridad, bueno quiénes son las educadoras, como eso no es como una evaluación, es como un dato que hay que recoger pero saber quiénes son las educadoras que están a cargo de los niños.” SI14

Por último, se destacó la importancia de la distribución del tiempo, donde se consideró indispensable que este sea eficientemente utilizado sin contar con períodos en que los niños no estén haciendo nada (“tiempos muertos”). Este se señaló como un aspecto importante a evaluar.

“Saber exactamente lo que tengo que hacer en cada uno de los minutos, miraría la distribución del tiempo”.SI4

4.1.3 Triangulación de datos

Posterior a la realización del análisis de datos de segundo orden, referido al análisis de contenido, se procedió a triangular la información por categorías, provenientes de tres fuentes distintas: 1) Directoras de jardines infantiles, Educadoras de aula y técnicas en atención de párvulos, integrantes de los comités de calidad. 2) Madres apoderadas, integrantes de los comités de calidad. 3) Directivo/Experto.

Las fuentes la constituyeron la información de las grillas de análisis de contenido, en que se cruzaron los datos de las subcategorías, lo que dio origen a un conjunto de ideas, que en su conjunto permitieron derivar en un tercer nivel de análisis y expresaron los resultados centrales de esta investigación.

1. Categoría: Calidad en la educación parvularia:

Las ideas que subyacen respecto a la calidad en educación parvularia y elementos centrales que la componen, fueron similares entre las integrantes de los comités de calidad (incluyendo a las madres) y los directivos/expertos.

1.1 Subcategoría: Conceptualización de calidad en educación parvularia y elementos centrales que la componen

Se determinó que si bien existen diversas definiciones respecto a una educación parvularia de calidad, todas obedecen a elementos comunes, tales como:

La educación parvularia de calidad implica una educación integral que está compuesta por múltiples factores, siendo centrales: la calidad docente; la relación de los adultos con los niños y niñas; una educación que vele por la equidad; que utilice

metodologías lúdicas para enseñar, donde se potencie el aprendizaje y de respuesta a las distintas capacidades de los niños y niñas; una infraestructura y equipamiento adecuado y la integración de la familia como actor relevante de la educación.

Para lograr una educación parvularia de calidad es fundamental otorgar todas las condiciones para favorecer y potenciar al máximo las capacidades de cada niño y niña, velar por su cuidado y protección, el desarrollo pleno y el bienestar físico y emocional, como asimismo la adquisición de conocimientos disciplinares y.

Resulta relevante que la definición de calidad sea pertinente con las culturas y el contexto en que están los niños inmersos. Ello implica que es inapropiado tomar modelos extranjeros y aplicarlos sin considerar las características propias de la comunidad.

1.2 Subcategoría: Elementos de calidad presentes en educación parvularia (a nivel macro y micro)

En el ámbito pedagógico se identificó fundamental contar con:

Una metodología de enseñanza acorde a cada etapa del desarrollo de niños y niñas, basada en las características particulares que posee cada etapa, que potencie el protagonismo a través del juego, el movimiento y el esparcimiento.

Experiencias de aprendizaje variadas, con sentido para los niños, que incluyen tanto actividades vinculadas al aprendizaje de contenidos disciplinares, como otro tipo de actividades experienciales relacionadas a la vida cotidiana, evitando la sobre escolarización.

Proyecto educativo institucional propio, contruidos en forma participativa, que otorgue una identidad particular que los identifique y que les haga sentido a los equipos y a la comunidad educativa, contando con la autonomía en los jardines infantiles para el desarrollo de sus proyectos educativos institucionales.

Coeficiente técnico que garantice la calidad en lo pedagógico desde una proporción adecuada de adultos por niños, considerando la necesidad que el equipo docente cuente con las condiciones necesarias para favorecer el bienestar y oportunidades de aprendizaje a los niños y niñas y comunicación y capacidad de compartir experiencias entre los integrantes del equipo pedagógico.

Interacciones positivas y de calidad entre el educador y el niño, entre los educadores y entre los propios niños y niñas. Una interacción de calidad se considera de especial relevancia tomando en cuenta las características propias del desarrollo de los niños pequeños, los cuales dependen en gran medida del cuidado de un adulto, y por tanto, su bienestar depende de que estas interacciones sean positivas.

Programas y propuesta educativa claras e inclusivas, donde cada niño con sus características particulares se sienta genuinamente parte y acogido, así como también sus familias.

Integración de la familia al proceso educativo de sus hijos desde sus distintos contextos culturales y nacionalidades.

Adultos como mediadores de aprendizajes de los niños y niñas, esto implica la necesidad de acompañar a los niños en su experiencia y tener la flexibilidad y sensibilidad suficiente para adecuarse a las necesidades y motivaciones de cada niño.

Compromiso y vocación de educadoras de párvulos y técnicos en atención de párvulos necesaria para trabajar con niños y niñas pequeños.

Creatividad, flexibilidad, empatía y constante disposición a aprender por parte de los equipos pedagógicos.

En infraestructura se destacó:

La calidad estructural, es decir el ambiente físico como aspecto mínimo de garantía de calidad atribuible a los factores observables que contribuyen a la calidad, tales como infraestructura, espacio interior, espacio exterior, materiales pedagógicos, etc.

En formación docente se señaló relevante:

La calidad en la formación inicial de las educadoras de párvulos y técnicos en atención de párvulos, como elemento central y de suma importancia para el logro de una educación parvularia de calidad.

La formación continua de las educadoras de párvulos y técnicos en atención de párvulos, en cuanto a tener oportunidades constantes tanto para la actualización de sus conocimientos como para la adquisición de nuevas habilidades y contenidos.

En otros aspectos se señaló:

El cambio en la valoración visión o percepción de la educación parvularia en sí, y algunos aspectos relacionados como la plena conciencia acerca de la importancia que tiene en el ser humano lo que ocurra en sus primeros años de vida, y en consecuencia, la importancia que tiene una educación inicial de calidad.

Lo anterior se atribuye a la percepción que existe una tendencia mundial a partir de estudios vinculados a la psicología, las neurociencias, y se ve un especial impacto de los estudios que provienen del ámbito de la economía. A partir de estos estudios se demuestra que la educación parvularia de calidad se traduce en una inversión a futuro en un país.

1.3 Subcategoría: Rol de actores claves para lograr educación parvularia de calidad.

Las opiniones expresadas en esta subcategoría fueron diversas el ser partícipes tanto del proceso de construcción de estándares como del proceso de evaluación en sí.

Complementar las diferentes áreas de experticia vinculadas a la primera infancia, para poder realizar un aporte más completo y especializado. Donde se considera fundamental considerar los expertos en educación parvularia, expertos en la enseñanza de las distintas disciplinas y los expertos en desarrollo infantil.

Mantener (las directoras del jardín infantil) una relación y comunicación con los diferentes agentes, conocerlos, velar por que se hagan bien las cosas, retroalimentar y buscar soluciones cuando hay algo que mejorar.

Entregar (las educadoras de párvulos de aula) una educación parvularia de calidad a los niños y niñas, junto con el realizar una labor comprometida, junto con mantener una actualización y capacitación constante.

Reconocer la responsabilidad (las educadoras de párvulos de aula) dentro del equipo del aula, de los resultados pedagógicos, por lo tanto deben facilitar y mediar el aprendizaje, guiar a los técnicos en aula, junto con mediar con las familias y ser “un puente” entre las diferentes redes y beneficios disponibles para la comunidad.

El rol de las técnicas en atención de párvulos se visualizó como fundamental el apoyar a las a la educadora, estando siempre presentes en la sala, siendo proactivas y creativas tanto en los quehaceres del aula, como en el trabajo dentro del equipo docente en cuanto a la planificación, asimismo se reconocen como un modelo al que los niños y niñas imitan, junto con actuar como guías en los procesos de éstos, considerándose también educadoras y no que están exclusivamente para realizar una labor asistencial o para ser cuidadoras.

Se sumó a lo anterior reconocerse como las mediadoras para los niños, junto con el desarrollar una interacción de calidad basada en el respeto, la confianza y el desarrollar una relación de apego.

Las familias destacaron su rol fundamental en apoyar a sus hijos en sus procesos de aprendizaje y también en fiscalizar la calidad de la educación de éstos, favorecer las interacciones con los niños y niñas pequeños, indispensable para el bienestar su desarrollo pleno y compartir con sus hijos dentro de su jornada educativa, por ello la importancia de

“jardines puertas abiertas” como estrategia que fomenta una mayor colaboración y participación de las familias

Se señaló que un programa cumple con la calidad, en cuanto puede detectar tempranamente rezagos en el desarrollo y otorgar o movilizar los apoyos correspondientes. Sobre todo considerando que una detección precoz puede cambiar el curso del desarrollo de un niño o niña.

Finalmente los datos confirmaron que los factores que interviene en una educación parvularia de calidad son múltiples, destacando las habilidades interpersonales de las educadoras y técnicos, la capacidad de relacionarse con niños y niñas de modo de lograr establecer un vínculo en el cual éstos se sientan vistos, respetados, queridos y protegidos.

Se consideró igualmente un aporte de gran valor a la retroalimentación que pueden dar los padres acerca de su percepción sobre la calidad del programa al que asisten sus hijos. Y vinculado a esto se destaca que los padres comprometidos con la educación de sus hijos exigen y desafían una mayor calidad.

En cuanto al aprendizaje de los niños, tanto expertos como educadoras y apoderados señalaron dentro de los elementos importantes para un programa de calidad, el que los niños y niñas puedan desarrollar ciertas habilidades, tales como el gusto por el aprendizaje, expresión de emociones y autorregulación, desarrollo de habilidades sociales, desarrollo artístico y desarrollo de habilidades cognitivas, para que logren aprender tanto contenidos del ámbito disciplinar como valórico.

Existió coincidencia en aventurar que si hubiese que elegir entre los elementos más relevantes optarían la familia y las prácticas que realiza el equipo docente ya que ambos tienen la mayor influencia en el desarrollo de niños y niñas.

2. Categoría Modelo de gestión de calidad de la educación parvularia JUNJI

Al indagar entre los distintos sujetos informantes acerca de sistemas de acompañamiento y aseguramiento de la calidad, existió distintos niveles de conocimiento respecto al Modelo en sí, atribuible a los roles que a cada uno le compete dentro del proceso.

Existió consenso en el hecho que JUNJI ha realizado una labor sistemática a lo largo del tiempo en ir mejorando y consolidando un sistema para el aseguramiento de la calidad.

2.1 Subcategoría: Utilidad beneficios y apoyos

Los apoyos entregados por JUNJI para el desarrollo del MGCEP, fueron considerados escasos, pero a la vez cuando cuentan con la visita de la supervisora, esta es valorada positivamente, es de gran ayuda.

Se manifestaron opiniones dispares en cuanto a la visión del proceso de acompañamiento y apoyo que está transitando, aunque lentamente, desde una mirada de fiscalización centrada en aspectos estructurales a una supervisión y acompañamiento a los equipos educativos.

Se desató la escasa o incluso inexistente apoyo para la elaboración implementación, evaluación y seguimiento a los planes de mejora, considerado como un elemento clave para la mejora de la gestión de los jardines infantiles. Es fundamental dar mayor relevancia a los planes de mejora, considerados como la oportunidad de instalar una cultura de calidad en las unidades educativas.

2.2 Subcategoría: Fortalezas y debilidades

Fortalezas: El MGCEP se identificó como un instrumento que demuestra la preocupación de la institución por el avance y la mejora de los procesos que desarrollan los jardines infantiles, en que se consideró como crucial el cambio desarrollar una mirada desde la fiscalización de los establecimientos focalizados en aspectos estructurales a una supervisión y acompañamiento a los equipos educativos, como apoyo a la gestión.

Sumado a lo anterior las acciones de capacitación continua fueron consideradas como factor central para lograr calidad, especialmente cuando se encuentran en estrecha relación con el quehacer de los equipos pedagógicos.

Debilidades: el MGCEP exige una sobrecarga y excesiva burocratización en el proceso de evaluación ya que los instrumentos implican una desproporción de trabajo para los equipos de los jardines infantiles, perdiendo incluso el sentido de mejorar la calidad y más bien se instauró el foco en cumplir con los requerimientos que los instrumentos implican.

Por otra parte el MGCEP en la actualidad no responde a la realidad de la educación parvularia en la JUNJI y no se encuentra en sintonía con el marco técnico 2014-2018, tanto en su planteamiento, énfasis y lenguaje que utiliza, por lo que es urgente generar cambios.

Existió consenso en las opiniones acerca de la sobrevaloración de la etapa de validación dentro de un proceso de evaluación, por ello la importancia de la objetividad del evaluador externo.

La evaluación a través del MGCEP no es un proceso conocido por las familias, quedando aun instalada la idea de fiscalización del jardín infantil, con una idea sancionadora y punitiva de una acción aislada.

De manera explícita o tangencialmente las aluden a los planes de mejora, considerando que los realizan de acuerdo a las indicaciones del modelo, lo que significa un esfuerzo adicional ya que no cuentan con recursos para su implementación, como tampoco el apoyo y el seguimiento de las mejoras anteriores.

Por otra parte existe una visión crítica acerca de los incentivos económicos que surgen de como resultado de la evaluación a través del MGCEP, no los seguirían utilizando.

Finalmente se tiene la visión que desde el nivel central no están en conocimiento de lo que ocurre en los jardines infantiles, lo que se traduce en que algunas capacitaciones, que si bien son interesantes, se consideran como no aplicables.

2.3 Subcategoría: Mejoras

Las mejoras propuestas se relacionaron con la necesidad de actualizar el Modelo, con la participación de los jardines infantiles, entregar mayor información para las familias y apoyo a los planes de mejora y una respuesta, aunque no significativa en su número, si en su contenido, referida a no hacer público los resultados en la web.

Es fundamental para mejorar el MGCEP contar con el apoyo de las autoridades, tanto en su rediseño, implementación y disposición de recursos materiales y de personas para llévalo a cabo.

3. Categoría Evaluación de calidad en la educación parvularia

3.1 Subcategoría: Rol de la evaluación en educación parvularia

De manera directa o indirecta existió consenso en considerar que el fin último de la evaluación en educación parvularia es mejorar la calidad, como también se reconoce como un proceso complejo pero a la vez de alta relevancia.

Se atribuyó a la evaluación la posibilidad de otorgar un diagnóstico acerca de los distintos elementos o indicadores que constituyen calidad, como es la gestión institucional, los indicadores de proceso o los indicadores estructurales. Es a través de un diagnóstico adecuado (autoevaluación), que se puede decidir y focalizar los diversos apoyos que se requieren en los distintos niveles.

Una evaluación crítica a los jardines infantiles da la posibilidad de movilizar apoyos tanto a nivel nacional como regional, además de contar con apoyo de equipos supervisores.

Es relevante propiciar una retroalimentación a nivel institucional, a nivel de los equipos y supervisores en términos de la calidad docente, de las interacciones por parte de los adultos, el desarrollo y avances pedagógicos en los niños y niñas, así como también es importante una retroalimentación a las familias.

El rol de la evaluación también es informar a la comunidad sobre el procesos, en cuanto otorga evidencias en relación a los programas y prácticas más efectivas, aportar en la transparencia de la gestión, pública en este caso y lograr que las familias valoren la importancia de la educación inicial, la que puede marcar una diferencia significativa en el desarrollo de su hijo, especialmente si este programa es de calidad.

3.2 Subcategoría: Como evaluar

Para efectuar una evaluación que propicie el aseguramiento de la calidad, es fundamental cumplir con algunos requisitos básicos para que esto se pueda llevar a cabo en forma efectiva, tales como acuerdos y consensos mínimos entre los actores involucrados en educación parvularia, desde equipos docentes a las autoridades nacionales, sobre qué es lo que se quiere medir, de qué modo y cuáles van a ser los recursos disponibles.

Se consideró importante que en cada jardín infantil todos los actores estén de acuerdo en participar en un proceso de evaluación de la calidad, con el fin que este proceso sea efectivo.

También se consideró como indispensable que el sistema de evaluación y aseguramiento de la calidad, sea concordante y complementario con los procesos de cada jardín infantil, manteniendo siempre el foco en el mejoramiento de la calidad, para evitar un exceso de procedimientos, instrumentos y trámites administrativos que sobrecarguen aún más los centros educativos.

Resultado importante que la retroalimentación esté enfocada en mejorar calidad, evitando los aspectos exclusivamente fiscalizadores de infraestructura y cumplimiento de requisitos burocráticos.

Evitar que la evaluación se asocie a consecuencias punitivas, tal como ocurre con el SIMCE, donde se realiza un diagnóstico y un ranking, pero no implica políticas de acompañamiento y mejoría.

Por otra parte, existió la opinión de no asociar el sistema de evaluación de calidad a incentivos económicos.

En cuanto al modo de efectuar una evaluación con el objetivo de mejorar la calidad, se plantearon instrumentos a utilizar, tales como el ECCERS/ICCERS y el CLASS, los cuales constituyen pautas de observación estandarizadas, de los distintos elementos que se consideran en la evaluación de calidad (Indicadores de proceso, estructurales y relativos a la gestión institucional). También se señaló importante, la pauta de observación diseñada por Tietze, que ha sido criticada por no estar estandarizada a nivel nacional, pero que, ha resultado eficaz de acuerdo a la opinión de quien la ha usado, permitiendo la comparación con realidades internacionales y estándares de alta calidad.

La opinión es que el uso de instrumentos estandarizados a nivel internacional, permite realizar comparaciones, a diferencia de los instrumentos desarrollados como el MGCEP.

Con respecto al cómo se debe construir la evaluación, existió coincidencia en señalar la necesidad de acuerdos y consensos para implementar un sistema que sea conocido y validado por los distintos actores involucrados en educación parvularia, junto con la importancia de que la evaluación contemple un sistema de retroalimentación.

3.3 Subcategoría: Qué evaluar

Existe la necesidad de evaluar condiciones educativas, referidas a abarcan tanto indicadores de proceso como estructurales, manifestando la necesidad de evaluar las condiciones que favorecen el aprendizaje, bienestar y pleno desarrollo del niño. Esto abarca desde la calidad del ambiente físico, las interacciones con adultos, las prácticas pedagógicas hasta la gestión institucional.

La evaluación de prácticas pedagógicas surgió como un tema relevante a evaluar, dada su directa incidencia en la calidad docente; evaluar tanto conocimientos disciplinares, como el tener las habilidades necesarias para otorgar experiencias de aprendizaje de calidad.

Se destacó el objetivo de retroalimentar a las educadoras, a partir de la evaluación. Tanto en su interacción con los niños, como en sus prácticas pedagógicas propiamente tales.

Es fundamental visualizar la evaluación como una instancia positiva para el beneficio de los niños como también para el desarrollo de las profesionales, y no como una instancia negativa, donde se considera el rol de la evaluación exclusivamente con fines punitivos.

Reviste una importancia crucial el proceso de evaluación en la educación parvularia, destacando su finalidad de mejorar la calidad, a través de la realización de diagnósticos, retroalimentación y autoevaluación.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Esta investigación permitió indagar con profundidad un tema actual y desafiante como es el Modelo de gestión de calidad de la educación parvularia (MGCEP) y su contribución e implicancia en el mejoramiento educativo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), relevando como factor determinante la calidad de la educación parvularia o educación de la primera infancia y la evaluación de procesos, en momentos que en Chile se está implementando una Reforma educacional, que apuesta a un cambio sustancial y significativo de la forma de ver, pensar y hacer sociedad.

Las evidencias de esta y otras investigaciones sobre la calidad en la educación parvularia, confirman que existen factores determinantes en el desempeño y logro de ella, factibles de ser manejados y optimizados por las comunidades educativas a través de un trabajo sistemático, profundo, reflexivo, comprometido y participativo, atendiendo al desarrollo de las prácticas pedagógicas, el monitoreo y la evaluación auténtica, permanente y democrática.

En relación a los objetivos e interrogantes que orientaron este estudio referidas a Resignificar la contribución del Modelo de Gestión de Calidad en Educación Parvularia al mejoramiento educativo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles a partir de la innovación y cambio de factores claves del proceso, identificado las características del mismo, profundizando en las representaciones y significaciones sobre calidad educativa en la

educación parvularia, y determinado los factores que intervienen en la mejora del proceso desde la mirada de sujetos claves, se concluyó lo siguiente:

Ante la interrogante ¿Cuáles son ideas que subyacen a las representaciones y significaciones sobre calidad educativa en la educación parvularia?, vinculada al objetivo N°1 de la investigación, se evidenció la existencia de consenso en determinar que el constructo conceptual es una tarea compleja, especialmente en lo referido a las representaciones y significaciones sobre calidad educativa en la educación parvularia,

Si bien las definiciones son diversas en su planteamiento, subyace la idea de que la calidad implica otorgar todas las condiciones para favorecer un desarrollo pleno, potenciando al máximo las capacidades de cada niño y niña, velando por su cuidado y protección, acorde a la Convención de los Derechos del Niño.

Complementando lo anterior es conveniente recoger lo planteado en la Declaración mundial de educación para todos:

...la calidad de la educación en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa. Ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos humanos, por lo que a nadie se le puede excluir de ella. El derecho a la educación significa el derecho a aprender a lo largo de la vida y está fundado en los principios de obligatoriedad y gratuidad, y en el derecho a la no discriminación. (UNESCO, 1990)

Descomponiendo las conceptualizaciones o cómo debe ser una educación de calidad, es apropiado distinguir dos elementos claves: un primer elemento referido a la calidad estructural y un segundo elemento distintivo vinculado a la calidad de los procesos, ambos considerados como aspectos básicos e indispensable para construir programas de calidad. El primero pone especial énfasis en la formación de las educadoras de párvulos y técnicas en atención de párvulos, como integrantes claves de los equipos pedagógicos. Es tal su relevancia que este sería el elemento clave, si hubiese que elegir o priorizar sólo en uno.

Vinculado a lo anterior también importa el coeficiente técnico con que dispone cada unidad educativa, siendo conveniente establecer y trabajar con un referente único que garantice una buena atención a los niños y niñas, sumado a las condiciones laborales de los equipos en cuanto a espacios, seguridad y no menor disponer de recursos económicos suficientes acorde a la labor de alta responsabilidad que desempeñan las profesionales y técnicas de los jardines infantiles.

Entre los elementos referidos a la calidad estructural, se destacó aunque con menor frecuencia el contar con currículum y PEI²⁰.

En cuanto al segundo elemento vinculado al calidad de los procesos es primordial la interacción por parte de los adultos con los niños., el bienestar de niños y niñas, la relación

²⁰ PEI: Proyecto educativo institucional, corresponde a una planificación de nivel meso, es el principio ordenador de las instituciones Educativas, en él está plasmado el marco teórico bajo el cual surge la misión, visión valores y objetivos que orientan el quehacer institucional.

con las familias, la evaluación orientada a mejorar la calidad del proceso y tangencialmente la interacción entre los adultos del contexto educativo, la necesidad de liderazgo pedagógico.

Ante la evidencia de esta investigación, surgió como relevante reflexionar sobre las representaciones y aspiraciones entre los distintos niveles de gestión institucional, respecto a la conceptualización de educación de calidad.

Importa para las comunidades educativas y par la institución en general, consolidar una definición de calidad a partir de un proceso participativo, donde diferentes actores (educadores, niños, padres, técnicos, ciudadanía en general) puedan consensuar una definición de calidad en la educación parvularia para la construcción y apropiación de un sistema de aseguramiento de la calidad.

A partir de los planteamientos de una educación parvularia actual, esta conceptualización se encuentra vinculada directamente a la concepción de niño/a, con una visión que propicia y garantiza efectivamente los derechos, dejando atrás el imaginario del niño y niña como sujeto de protección, pasivo y como pequeños adultos, avanzando hacia una perspectiva de derechos y de ejercicio temprano de la ciudadanía, propiciando la autonomía progresiva, como una cualidad que se debe fomentar desde los primeros años.

En esta construcción prima el interés superior del niño, lo que implica que el desarrollo y el aprendizaje son cruciales en esta etapa de la vida, impactando sobre las etapas posteriores, alcanzando incluso la vida adulta, desde una pedagogía inclusiva, especificándola como una educación pensada para que todos los niños y niñas, puedan participar, jugar, pertenecer y permanecer en el sistema escolar, reconociendo además, la diversidad de requerimientos, habilidades y competencias de cada uno de los integrantes del

grupo, para lo que despliega un conjunto de recursos, desafíos y experiencias diversificadas en coherencia con lo que ellos y ellas precisan desde una perspectiva plural y diversa.

Igualmente es prioritario al reflexionar sobre la educación parvularia de calidad, considerar al equipo pedagógico y a la familia en sus múltiples conformaciones, ya que constituye el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales.

Respecto a la pregunta ¿Cuáles son los ejes principales de discusión sobre el concepto de calidad educativa en educación parvularia?, vinculada al objetivo específico N°2, se determinó que la calidad, específicamente en la educación parvularia, implica una educación integral que está compuesta por múltiples factores tales como la calidad de los equipos pedagógicos; la relación estrecha de los adultos con los niños y niñas; una educación que vele por la equidad, donde se potencie el aprendizaje respondiendo a las distintas capacidades de cada uno de los niños y niñas; una infraestructura y equipamiento adecuado que permita desarrollar la acción educativa en óptimas condiciones, un coeficiente técnico acorde a la edad de los niños, que permita atenderá todas sus necesidades y que se integre a la familia como actor relevante del procesos, especialmente por las características y necesidades de los niños y niñas en esta etapa.

Referido a la pregunta ¿Cómo se relacionan los componentes del MGCEP con el contexto del sistema chileno de educación parvularia?, relacionada con el objetivo específico N°3, se concluyó que el MGCEP corresponde a un modelo de responsabilización con consecuencias asociadas al desempeño de la organización educativa. Referido a un enfoque que ha sido denominado por los investigadores en educación “accountability de mercado”.

Si bien el modelo se describe como “un instrumento orientado a desarrollar y asegurar la calidad de la educación para la primera infancia, generando e instalando procesos de mejoramiento continuo a los que le subyacen estándares de calidad, que permite medir el nivel de gestión de los jardines infantiles...”(JUNJI, 2015), los antecedentes recopilados en esta investigación destacaron un aspecto particularmente relevante referido a la escasez de capacidades instaladas en la mayoría de sus jardines infantiles para desarrollar aprendizajes de calidad en los niños y niñas, particularmente en los contextos más vulnerables. Diversos estudios, citados por (Ministerio de Educación, República de Chile, 2015), (Treviño, Toledo y Gempp, 2013; Medina, Valdivia y San Martín, 2014; Strasser, Lissi y Silva, 2009; Yoshikawa et al., 2015) muestran que los niveles de apoyo pedagógico que existen en las salas chilenas son bajos.

Asimismo los resultados del estudio reflejaron una serie de críticas al modelo, respecto a:

- i. El alto protagonismo que ocupa la evaluación externa mientras el ejercicio de autoevaluación pierde su sentido reflexivo y de mejora, reduciendo el rol profesional de los sujetos educativos (Darling-Hammond, 2010; macbeath, J. (2009), citado por (Blanco R. D., 2005).
- ii. El excesivo control burocrático de carga reglamentaria en los procesos de evaluación.
- iii. La mayor inversión en evaluación, por sobre el acompañamiento ya que para implementar el modelo se requiere el reclutamiento de una gran cantidad de personal con conocimientos específicos para supervisar y evaluar, mientras existe debilidad en el acompañamiento efectivo a largo plazo.

- iv. Desarticulación con otros dispositivos institucionales de gestión educativa; no considera la visión inclusiva y contextual del referente curricular, sino la estandarización de los procesos.

Cada uno de estos aspectos constituye sin duda tareas pendientes para la gestión institucional, como abordarlos en pos de la mejora constituye las líneas de nuevas investigaciones al respecto.

Frente a la interrogante ¿Cuáles son los factores que interviene en el mejoramiento educativo de los jardines infantiles de la JUNJI?, ligada al objetivo específico N°4, se determinó que los factores que intervienen en la mejora del proceso es posible distinguir los cambios significativos que están ocurriendo actualmente en el país, en materia de primera infancia, referidos a los avances en infraestructura, contar con Bases Curriculares en Educación Parvularia, preocupación, aunque incipiente por mejorar el coeficiente profesional y técnico, y la calidad de procesos relacionados con la interacción entre adultos y niños, las oportunidades de aprendizaje y avances pedagógicos para los párvulos y finalmente la supervisión como un apoyo constante a la labor de los equipos docentes (asesoría y acompañamiento).

Asimismo el estudio concluyó con la identificación de factores indirectos (para los equipos pedagógicos) que favorecen la mejora del proceso educativo referido a los avances en visibilizar la educación parvularia y su importancia para el óptimo desarrollo y bienestar de niños y niñas y las políticas de acompañamiento presentes a nivel nacional.

Cabe señalar que los resultados de la investigación no aludieron a la importancia de la Reforma Educacional, que constituye una nueva institucionalidad para el nivel, como

tampoco el proceso de reconocimiento oficial que está en marcha en los jardines infantiles, aportando un nuevo sello de calidad institucional.

Referido a la pregunta ¿Cómo promover innovaciones y cambios en los factores claves del proceso?, vinculada al objetivo específico N°5, se determinó la relevancia de cambiar el enfoque del modelo desde la responsabilización de equipos educativos a responsabilización socio-comunitaria y profesional, sustentada en la confianza en los profesionales que llevan a cabo las labores educativas, principalmente docentes y directivos sumada a la aproximación socio-comunitaria de la calidad, esto es, la búsqueda de la construcción de un concepto de calidad y de procesos de mejoramiento a partir de la participación de todos los actores de la comunidad y la política educativa

Es fundamental analizar de manera crítica y constructiva el marco nacional de aseguramiento de la calidad con la finalidad de unificación de criterios de calidad, consistente en los distintos contextos en que se desarrolla el proceso educativo, con un sentido de pertinencia cultural, en que cada comunidad pueda establecer su propio camino de mejora, en contraposición a un planteamiento desde proceso estandarizados de aspectos claves como es la gestión pedagógica que se despliega en cada unidad educativa.

Asimismo importa asumir el desafío de diseñar un modelo de aseguramiento de la calidad que refleje la complejidad del nivel de la educación parvularia, desde un enfoque holístico de aseguramiento, la diversidad de realidades presentes, con una mirada amplia con perspectiva de derechos en la primera infancia, desde una política intersectorial a largo plazo, con un plan de trabajo de implementación paulatina y acuerdos entre los diversos sectores asociados.

Finalmente la pregunta guía de este estudio ¿Cómo resignificar la contribución del Modelo de Gestión de Calidad en Educación Parvularia al mejoramiento educativo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles?, vinculada al objetivo general y el propósito de la investigación, se concluyó que no es posible asegurar la calidad de un sistema educativo focalizando solamente en el propósito de evaluación y fiscalización.

Por el contrario para la consolidación de un sistema de mejoramiento de la calidad es fundamental contar con estándares mínimos comunes para todos los establecimientos, dejando el espacio para el desarrollo y la potenciación de las propias comunidades, con las particularidades y riqueza que cada una tiene.

Articular todos los dispositivos de aseguramiento de calidad bajo un mismo enfoque paradigmático, que permita orientar y coordinar el quehacer de las unidades educativas y de la institución en general.

Dar mayor protagonismo a la autoevaluación como parte del proceso y no acción aislada, desarticulada y tediosa, acompañada de un sistema de acompañamiento a los jardines infantiles, a nivel regional y nacional, como eje central.

Si el objetivo del sistema es poder garantizar la calidad educativa, aparece como crítico el que el mismo sistema entregue instancias de acompañamiento y retroalimentación que permitan ir mejorando sus áreas más débiles y fortaleciendo las que están más fuertes. Aparece como inviable pensar en mejorar la calidad sin las personas que apoyen este proceso, tales como los supervisores.

Eliminar malas prácticas y vicios del sistema, como es la publicación de ranking con resultados asociados al modelo, ya que deteriora el clima organizacional y desvirtúa el sentido de mejora.

Fortalecer la confianza y autonomía de los equipos educativos para que puedan desempeñar su labor brindando un sólido apoyo pedagógico y emocional a los niños y niñas, es el camino más seguro para el mejoramiento educativo sostenido.

Si bien el MGCEP, obedece a una disposición legal, es primordial eliminar las consecuencias ligadas a los resultados comparativos entre establecimientos, dado que cada uno tiene sus complejidades y dinámicas propias.

Como se ha señalado anteriormente es esencial relevar la importancia del diseño, implementación y seguimiento de los planes de mejora, como un proceso clave para una educación de calidad, al igual que relevar el rol de la familia en la educación de sus hijos.

Contextualizar el modelo desde un enfoque socio comunitario, que garantice no solo una mejor distribución de las responsabilidades y un proceso de toma de decisiones más democrático, sino que también un concepto de calidad más dinámico y contextual. La calidad se construye en interacción con la realidad en la que desarrolla la vida de la institución y de las familias, lo que evita posibles desajustes entre las decisiones tomadas a nivel central, y las posibilidades, concepciones del quehacer educativo, y desafíos que los centros educativos tienen.

Resignificar el MGCEP, significa relevar una visión integral del aprendizaje, que considere las características propias del aprendizaje en la primera infancia, por ende, de una

visión del aprendizaje centrada en aspectos como el juego, la creatividad, el desarrollo estético y los valores democráticos.

Para que el MGCEP contribuya al mejoramiento educativo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles es fundamental instalar cultura de innovación y cambio, que además de la gestión interna considere el enfoque integrado de la educación parvularia con el resto del sistema escolar, otorgando a este nivel la importancia como etapa educativa relevante para el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas y al mismo tiempo, influir para que las escuelas se imaginen diferentes, recuperando la educación como prácticas holísticas, liberadoras y democráticas.

Desarrollar instrumentos de fácil aplicación que no se limiten a la constancia de presencia o ausencia de indicadores si no que permitan una valoración de éstos. Se sugiere desarrollar instrumentos sucintos y que sus resultados permitan dar luces de las áreas a mejorar.

Es fundamental impulsar procesos de evaluación y mejoramiento participativos, incluir en los procesos de evaluación a los diferentes profesionales y administrativos que trabajen en el programa, así como las familias y los niños. Se considera relevante concebir el proceso de evaluación como una instancia de la comunidad educativa por lo que se debiese recoger la percepción de los diferentes actores y hacerlos partícipes en los procesos de mejoramiento.

En cuanto a las evaluaciones externas, se recomienda, si no es posible prescindir de ellos, que los evaluadores externos sean especialistas en educación, con experiencia en aula. Esto es de especial relevancia para la validación de las evaluaciones realizadas por los

equipos de sala. Es central, por ende, asegurarse de contar con una masa crítica suficiente de evaluadores o potenciales evaluadores con dichas características.

En definitiva es primordial promover el trabajo colaborativo en los equipos “...se considera un importante factor de motivación, por tanto, debería crearse y mantener un clima que incida en la cultura del lugar de trabajo, en la satisfacción con las tareas docentes y en la necesidad de mejora por acciones compartidas; diálogo, comunicación, ilusión, deberían estar presentes en los ambientes de trabajo”. (Gairin, 1998, p.7)

Finalmente, en conjunto con responder las interrogantes que guiaron esta investigación es posible evidenciar hallazgos que aunque no estaban contemplados inicialmente, resultan altamente significativos de destacar en este estudio, concretamente referido a la comparación del MGCEP con experiencias internacionales al respecto.

En base a la revisión bibliográfica de modelos de aseguramiento implementados tanto en Chile como en países seleccionados para analizar, es posible identificar dos enfoques distintos:

Por una parte los diseños que definen estándares nacionales de calidad y le da preponderancia a una evaluación externa. Los resultados en estos casos están ligados a incentivos simbólicos, como el otorgamiento público de grados o categorías de calidad (lo que a su vez puede implicar indirectamente incentivos financieros).

En sintonía con este enfoque, se encuentra el MGCEP considerando que se establecen estándares de calidad, los equipos pedagógicos deben evaluarse aplicando pautas predefinidas y la evaluación debe ser validada por un panel externo; los resultados

evaluativos, al menos hasta ahora, han estado además ligados a bonos para los equipos de los jardines infantiles.

Por otra parte están los modelos que otorgan mayores grados de autonomía local, una cultura participativa, los equipos profesionales asumen un rol protagónico en la evaluación del centro y los padres también participan del proceso. Aunque estos sistemas cuentan con mecanismos de fiscalización, la evaluación externa no juega un rol preponderante. Estos modelos requieren de equipos educativos altamente capacitados, un significativo involucramiento de la comunidad, y principios pedagógicos y filosóficos compartidos respecto a la educación inicial (responsabilización socio-comunitario y profesional).

“un centro con cultura participativa es aquel donde las normas y valores democráticos son ampliamente compartidos, se expresan en sus documentos y guían la conducta, se refuerzan regularmente mediante recompensas y desde la dirección. En este caso se cumplirían algunos requisitos como mejorar la implicación de los padres; no descuidar la imagen del centro; una buena comunicación y coordinación entre las unidades de la organización; un liderazgo que apoya los procesos participativos, democrático y pedagógico; ayudar y apoyar los grupos de trabajo en el centro; agotar las posibilidades de consenso en los procesos decisionales.” (Gairin, 1998).

Si bien por las características de esta investigación no es posible generalizar los resultados al nivel de la Educación Parvularia, estos en sí, constituyen una primera aproximación frente al tema y serán válidos para sustentar las recomendaciones de apoyo a la JUNJI y colateralmente poner en la mesa un importante tema de reflexión y discusión a

nivel institucional y nacional, en el escenario de la Reforma educacional y la nueva institucionalidad de la educación parvularia en el país.

La apuesta es potenciar las comunidades educativas, a partir de sus necesidades, intereses y demandas del entorno, dar lugar a la participación auténtica de cada uno de sus miembros, encauzando sus aportes a fortalecer y propiciar la instalación de una cultura de mejoramiento permanente que se traduzca en una verdadera educación de calidad.

Por otra parte, en relación a la estructura del MGCEP, se observó en el contenido y estructura de la Guía de Autoevaluación que existe un alto número de Elementos de Gestión en la Guía de Autoevaluación que son reiterativos y apuntan a una misma temática.

Es importante realizar una revisión a la extensión de la Guía de Autoevaluación para estudiar la posibilidad de fusionar algunos Elementos de Gestión o eliminarlos, tomando en consideración el levantamiento de información relevante que entregan los Elementos de Gestión o el aporte en prácticas innovadoras que pueda significar su permanencia.

Se hace imprescindible realizar una revisión a la extensión de la Guía de Autoevaluación que actualmente cuenta con 71 Elementos de Gestión y que posee aspectos que no dependen de la gestión de las directoras de los jardines infantiles, sino que de otras instancias de la JUNJI (“Gestión y Administración de RR HH y Materiales”, Dimensión de Perfil del Personal, Elemento de Gestión a).

Los Elementos de Gestión, miden más de un aspecto de logro a la vez. Por ejemplo: la pregunta 1.1c) Cómo la dirección asegura un comportamiento socialmente responsable en el establecimiento, estableciendo códigos de ética, preocupación por el medio ambiente,

incorporación de la comunidad y el entorno y preocupación por las condiciones laborales y familiares del personal. Vale decir, este Elemento de Gestión plantea cuatro rasgos de logro para una sola práctica, lo que complejiza la descripción de lo ejecutado.

De la misma forma los Elementos de Gestión resultan complejos dada su redacción pues aluden a diversos aspectos de la gestión, mediante el uso de más de una forma verbal. Un ejemplo de ello es el Elemento de Gestión 2.2.a): ¿De qué manera la Dimensión curricular del Proyecto Educativo Institucional (PEI) incorpora y promueve el ejercicio de los Derechos de los niños y niñas? Como se aprecia este Elemento de Gestión implica más de una práctica.

Dado los resultados de la investigación finalmente se concluye en la urgencia de resignificar la contribución del Modelo de Gestión de Calidad en Educación Parvularia al mejoramiento educativo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, desde una propuesta innovadora que considere las tendencias actuales e implemente nuevas normativas para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos/as los niños/as.

CAPÍTULO VI

SUGERENCIAS Y PROPUESTAS

En respuesta al objetivo central de la presente investigación “Resignificar la contribución del Modelo de Gestión de Calidad en Educación Parvularia al mejoramiento educativo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles a partir de la innovación y cambio de factores claves del proceso”, a continuación se presenta una contribución al desarrollo de una nueva perspectiva que permite progresar hacia una comprensión distinta de la evaluación de la calidad, producto de los resultados del estudio y la experiencia acumulada a través de 35 años dedicada a la educación de la primera infancia en el ámbito académico y de gestión.

Si bien esta investigación pone en evidencia que el MGCEP ha perdido su potencial de contribuir a la mejora de la gestión educativa de los jardines infantiles, debido principalmente a la transformación del proceso en eventos burocráticos aislados, con sobrecarga de trabajo administrativo en periodos determinados, en que se enfatiza principalmente su aporte asociado a incentivos monetarios para los funcionarios, en desmedro de una visión más comprensiva de un proceso en sintonía con el marco pedagógico institucional, que da sentido y carácter educativo a la institución en su conjunto.

Los resultados del MGCEP en la actualidad son el reflejo de una visión educacional que no equilibra adecuadamente los objetivos de contar con resultados claros y cuantificables con los de una educación de calidad integral, donde los procesos y ambientes

en que estos se despliegan también juegan un rol central. Sin duda la calidad educativa de los jardines infantiles va más allá de los resultados obtenidos en una medición.

La calidad de la educación parvularia se juega, principalmente, en cada uno de las unidades educativas a lo largo del país, por lo que es fundamental el trabajo que realiza cada integrante del equipo, tanto la directora, como las educadoras de aula, las técnicas en educación parvulario y todos quienes componen la comunidad educativa.

Es en definitiva, resignificar la calidad implica atender a su contexto, intereses, valores y concepciones propias, Esta comprensión es lo que hace la diferencia y explica cómo un establecimiento puede llegar a constituirse en un espacio donde todos y todas aprenden, potencian sus talentos, se desarrollan personal y socialmente como ciudadanos y ciudadanas de una comunidad.

En la actualidad es muy difícil, pero muy necesario a la vez, pensar y comprender realmente una institución, desde su complejidad, en vez de evaluar el grado de conformidad que presenta respecto a normas patrones externos de funcionamiento

A partir de esta investigación se determina que para lograr que los jardines infantiles desplieguen todo su potencial, se requiere de un sistema institucional y de un contexto que impulsen y hagan posible la calidad de manera genuina, a través de condiciones y capacidades para que sean las propias comunidades educativas, quienes lideren el cambio que se necesitan, alineadas en torno a objetivos y sentidos comunes y en conexión con el marco técnico de la JUNJI, que orienta la gestión pedagógica, respecto de énfasis institucionales que se encuentran en plena coherencia con los sentidos de la educación parvularia y la actual reforma educacional.

El discurso de la creación de sentido invita a instalar una cultura institucional de responsabilidad democrática y pública, bajo condiciones muy precisas, exigentes y públicas que generen un proceso interactivo y dialógico de confianza, de seguridad emocional de interacción y comunicación con los otros, en el que se confronten los prejuicios, los intereses personales y los supuestos no reconocidos

Si bien la evaluación de la gestión de los jardines infantiles en la JUNJI se lleva a cabo a través del MGCEP, de acuerdo a disposiciones legales, difíciles de modificar en el presente inmediato, si es posible desarrollar cambios que permitan e impulsen el mejoramiento educativo institucional.

De acuerdo a las conclusiones emanadas del estudio es prioritario consolidar una definición de calidad a partir de un proceso participativo, donde diferentes actores (educadores, niños, padres, técnicos, ciudadanía en general) puedan consensuar una definición de calidad en la educación parvularia para la construcción y apropiación de un sistema de aseguramiento de la calidad.

Como asimismo es fundamental cambiar el enfoque del modelo desde la responsabilización de equipos educativos a la responsabilización socio-comunitaria y profesional, sustentada en la confianza en los profesionales que llevan a cabo las labores educativas, principalmente de los equipos pedagógicos.

Para la consolidación de un sistema de mejoramiento de la calidad es fundamental contar con mínimos comunes para todos los establecimientos y no máximos que ahoguen el quehacer pedagógico en un torbellino de acciones administrativas.

No es posible asegurar la calidad de un sistema educativo diseñando solamente con el propósito de evaluación y fiscalización, en que cada dos años se paralizan las unidades educativas, focalizando su atención únicamente en una tarea tediosa de reunir evidencias para demostrar ante un validador externo la autenticidad del proceso de autoevaluación del centro.

La propuesta se orienta en dos focos claves:

1. **Innovaciones estructurales:** evaluación con métodos diferenciados entre el área Gestión de los procesos educativos (Método autónomo) y demás áreas Liderazgo, Participación y compromiso de la familia y comunidad, Protección y cuidado, Gestión y administración de recursos humanos y materiales (Método práctica y despliegue).
2. **Innovaciones al proceso:** evaluación en tiempos diferenciados entre el área Gestión de los procesos educativos (4 años) y demás áreas Liderazgo, Participación y compromiso de la familia y comunidad, Protección y cuidado, Gestión y administración de recursos humanos y materiales (2 años)

1. **Innovaciones estructurales**

Las innovaciones estructurales están referidas a relevar el carácter medular que tiene los procesos pedagógicos en el MGCEP, de esta manera diferenciar la metodología de evaluación aplicada para realizar la autoevaluación.

Para ello actualmente se definen dos métodos:

- Método de Práctica y Despliegue
- Método de Resultados

Cada uno de ellos se aplica de acuerdo a las Áreas que se evalúa, mientras que el

Método de Práctica y Despliegue, evalúa el:

- Liderazgo
- Gestión de los procesos educativos
- Participación y compromiso de la familia y comunidad
- Protección y cuidado
- Gestión y administración de recursos humanos y materiales

El Método de Resultados, evalúa el:

- Área de Resultados.

El método de Práctica y Despliegue se utiliza para analizar las prácticas que realiza el jardín infantil y que dan respuesta a los requerimientos de cada Elemento de Gestión. En este análisis, la práctica es sometida a una evaluación, basada en criterios que miden su nivel de calidad de manera ascendente.

De acuerdo con los conceptos de Práctica y Despliegue, el jardín infantil debe evaluar los métodos que utiliza para alcanzar los estándares esperados a través de 71 elementos de gestión, cada uno con una escala de 5 descriptores. Lo que se evalúa es la

calidad de la práctica, es decir, las acciones o procesos que el jardín infantil aplica para hacerse cargo de lo solicitado en cada uno de los elementos de gestión.

Sin embargo la Gestión de los procesos educativos, es un proceso dinámico que no obedece solo a una forma de desarrollarlo de manera eficiente, ya que las particularidades de cada unidad educativa está determinada por su entorno, equipo educativo, recursos y al propia comunidad.

Por lo tanto es apropiado, en primer lugar, abordar esta área como **el proceso central de la gestión de un jardín infantil**, centrado en el contexto en que este desarrolla y en potenciar las comunidades educativas, a partir de sus necesidades, intereses y demandas del entorno, dar lugar a la participación auténtica de cada uno de sus miembros, encauzando sus aportes a fortalecer y propiciar la instalación de una cultura de mejoramiento permanente que se traduzca en una verdadera educación de calidad para los niños y sus familias.

En segundo lugar, la evaluación de esta área debe ser considerada como **un proceso único de cada unidad educativa**, dadas las características y particularidades que presentan y acorde a los lineamientos institucionales en que se releva la autonomía de los centros permitiendo adecuar sus decisiones educativas a las características de la comunidad y a circunstancias concretas del entorno.

Por lo tanto, los resultados y conclusiones de la evaluación del área de Gestión de los procesos educativos, deben ser significativas para potenciar y enriquecer a cada comunidad en particular, propiciando la toma de decisiones pertinentes a su realidad.

De esta manera el foco central de la evaluación, es la calidad de las oportunidades de aprendizaje (en ningún caso se evaluaciones de los propios niños) que ofrecen los centros educativos, asegurando de modo prioritario el bienestar de los niños y niñas, y la creación de un ambiente interactivo que promueva integralmente todos los ámbitos del desarrollo.

En este sentido es propicio para la JUNJI establecer orientaciones y no escalas de evaluación estándar, sobre las dimensiones a evaluar de calidad, acorde con el marco técnico institucional, que incluyan la integralidad del trabajo pedagógico, las interacciones y experiencias que se producen al interior del aula, tanto de las educadoras con los niños, como entre los niños y entre los adultos, las posibilidades de juego como medio natural de aprendizaje, la planificación y evaluación pedagógica, las prácticas de monitoreo del desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, la equidad e inclusión y las estrategias de articulación y transición a otros niveles educativos.

Las orientaciones reflejadas en instrumentos guías de fácil aplicación, contruidos de manera participativa, que no se limiten a la constancia de presencia o ausencia de indicadores si no que permitan una valoración de estos, es decir instrumentos sucintos y que sus resultados permitan dar luces de las áreas a mejorar.

Diagrama Innovación estructural de la evaluación del MGCEP

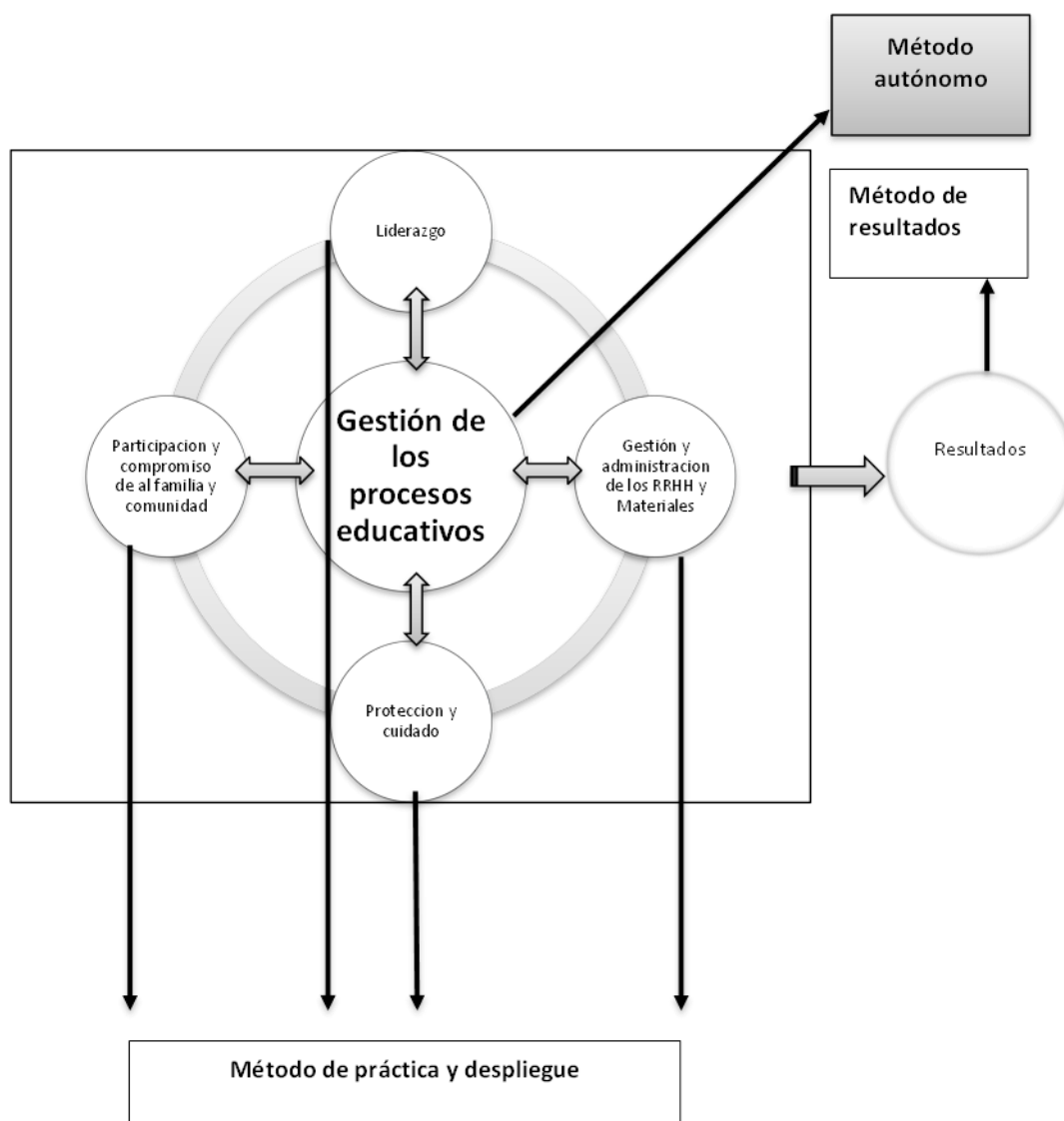


Figura 29 Diagrama innovación estructural de la evaluación del MGCEP

Fuente Elaboración propia

2. Innovaciones al proceso:

Esta propuesta de innovación, plantea un nuevo enfoque de mejoramiento, relevando la gestión de los procesos educativos como elemento central del quehacer de los jardines infantiles.

Hasta ahora la gestión de los procesos educativos de los jardines infantiles, se ve afectada por los ciclos de evaluación bianual, ya que los planes de mejora no son implementados en su totalidad, lo que provoca; dificultad para lograr los objetivos y alcanzar las metas, frustración y sobrecarga de trabajo en los equipos, instrumentalización del proceso de evaluación y en definitiva la imposibilidad de instalar una cultura de mejoramiento continuo de dichos procesos.

Dado que los procesos pedagógicos son permanentes y continuos, requieren de una visión integral que permita avanzar en el desarrollo de sus procesos y prácticas que favorecen el aprendizaje y bienestar de los niños, con miras a alcanzar lo declarado en su Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Por lo tanto la propuesta de un nuevo enfoque de mejoramiento, redefine y amplía el ciclo establecido en el MGCEP, que evalúa la gestión total de los establecimientos cada dos años, a una lógica diferenciada de evaluación; bianual para las áreas de Liderazgo, Participación y compromiso de la familia y comunidad, Protección y cuidado, Gestión y administración de recursos humanos y materiales y cada de 4 años para la evaluación del área Gestión de los procesos educativos.

En este contexto, el ciclo de mejoramiento continuo se concibe como el proceso mediante el cual cada comunidad educativa analiza su realidad, problemáticas, aspiraciones y desafíos en el ámbito de gestión pedagógica, planifica y proyecta objetivos y metas a 4 años e implementa objetivos y acciones anuales que permitan avanzar en el desarrollo de sus procesos y prácticas pedagógicas, en el diseño, implementación y evaluación de sus planes de mejoramiento, con la finalidad de alcanzar, bajo una cultura de mejora continua, lo señalado en su Proyecto Educativo Institucional (PEI).

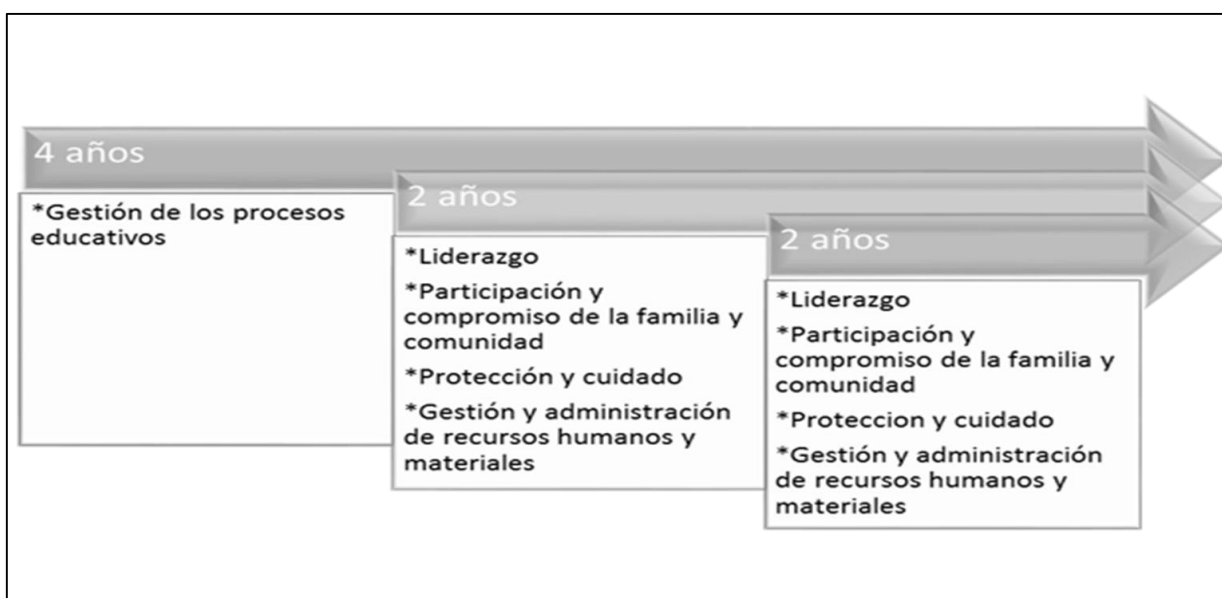


Figura 30 Diagrama Innovación del proceso de evaluación del MGCEP

Fuente Elaboración propia

Para materializar este modelo, se requiere que cada comunidad educativa transite por dos fases principales.

En la primera fase, que ocurriría cada 4 años, se recoge y analiza información sobre el horizonte educativo del jardín infantil (expresado en el PEI) y sobre su situación

institucional actual a través de la autoevaluación, para luego **definir objetivos y metas a alcanzar** en función de ello.

- Análisis y Autoevaluación Institucional: por una parte se realiza el análisis, que se basa en identificar los principales sellos del Proyecto Educativo Institucional expresados en la visión, misión y valores y, por otra, la autoevaluación institucional que permite visualizar la situación actual del establecimiento a través de la identificación de sus principales fortalezas y debilidades.
- Formulación de Objetivos y Metas a 4 años: una vez realizado el análisis y la autoevaluación institucional e identificadas las posibles brechas entre ambos componentes, se inicia la formulación de los objetivos y metas que guiarán el proceso educativo para los próximos 4 años. Estos objetivos y metas expresarán las aspiraciones de mejoramiento del jardín infantil en los distintos elementos de gestión del área Gestión de los procesos educativos y demás áreas del proceso que impactan directamente en el área central.

En la segunda fase, que se implementa año a año, se plasma la **planificación definida a 4 años a través de una programación** que señala objetivos y acciones anuales, las que serán diagnosticadas, implementadas y evaluadas en función de sí mismas y del logro de los objetivos y metas planteadas inicialmente.

Al finalizar el cuarto año se realiza la evaluación total del ciclo, insumada por las evaluaciones periódicas realizadas de manera anual.

En esta fase es crucial **la supervisión** por parte de los equipos regionales, en tanto permiten asesorar y acompañar las acciones planificadas, desde una perspectiva transformadora de carácter horizontal y respetuoso de la diversidad, en que predomine una perspectiva colaborativa, constructiva y mediada, que promueve el desarrollo de instancias de reflexión y análisis acerca del quehacer educativo desplegado por los equipos pedagógicos en cada unidad educativa.

En este enfoque de mejoramiento educativo sustentada en **la responsabilización socio-comunitaria y profesional**, sustentada en la confianza en los profesionales que llevan a cabo las labores educativas es fundamental el trabajo sistemático y la reflexión participativa, en que se analicen los diferentes ámbitos de la gestión pedagógica y también institucional que impactan en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas y de toda la comunidad.

Es importante generar espacios de diálogo con el propósito de **fortalecer el liderazgo técnico reflexivo de los equipos pedagógicos y de la comunidad** educativa en general, promover y mejorar su participación e involucramiento en los procesos de cambio, aportando mejoras al desarrollo curricular, incrementando competencias técnicas y optimizando de manera progresiva la práctica de una educación integral, inclusiva y de calidad.

Un aspecto fundamental es **promover el trabajo colaborativo en los equipos** “...se considera un importante factor de motivación, por tanto, debería crearse y mantener un clima que incida en la cultura del lugar de trabajo, en la satisfacción con las tareas docentes y en

la necesidad de mejora por acciones compartidas; diálogo, comunicación, ilusión, deberían estar presentes en los ambientes de trabajo”. (Gairin, 1998, pág. 7).

En este accionar de los jardines infantiles es importante desarrollar acciones desde un integrado de la educación parvularia con el resto del sistema escolar, otorgando a este nivel la importancia como etapa educativa relevante para el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas y al mismo tiempo, influir en las escuelas (especialmente en el primer y segundo nivel de transición) a través de acciones con la comunidad para que principalmente, se imaginen diferentes su pedagogía, recuperando la educación como prácticas holísticas, liberadoras y democráticas.

Diagrama Fases de implementación del Área Gestión de los procesos educativos

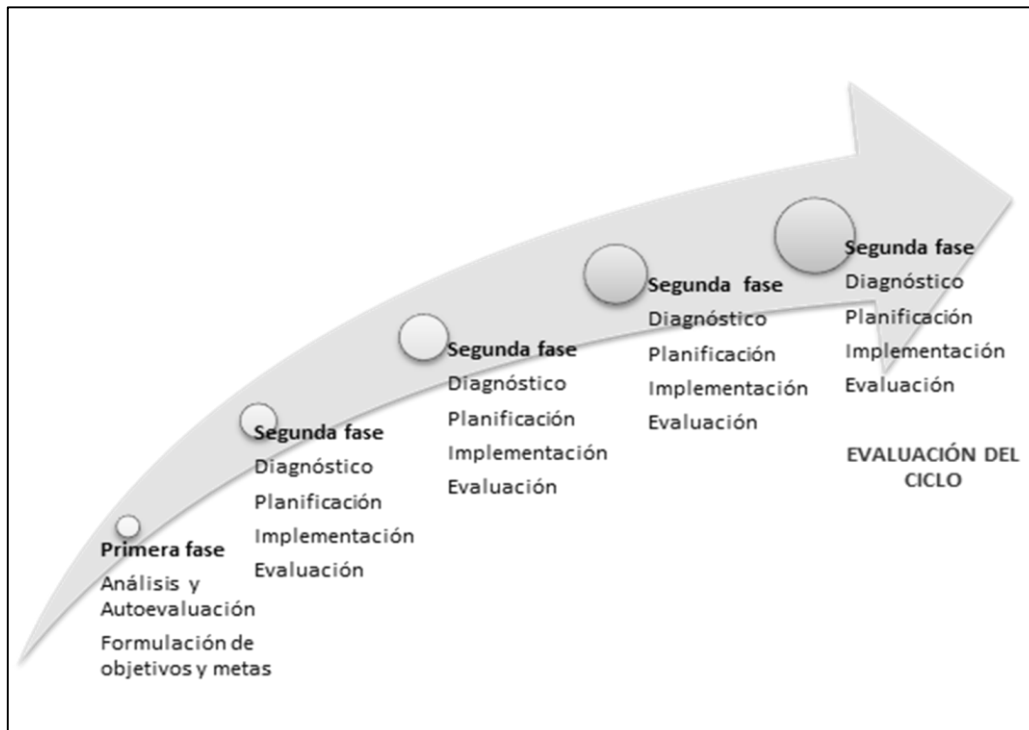


Figura 31 Diagrama del Área Gestión de los procesos educativos

Fuente Elaboración propia

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 27° Asamblea General de la AISS Monografía de Suecia. (s.f.).
<http://www.issa.int/html/pdf/GA2001/3monographie.pdf>. Obtenido de
<http://www.issa.int/html/pdf/GA2001/3monographie.pdf>:
<http://www.issa.int/html/pdf/GA2001/3monographie.pdf>
- Abbott, L. N. (30 de Octubre de 2001). <https://www.mheducation.co.uk>. Obtenido de
<https://www.mheducation.co.uk>: <https://www.mheducation.co.uk>
- Agencia nacional de educación Suecia. (03 de Septiembre de 2016).
http://www.ibe.unesco.org/curricula/sweden/sw_ppfw_2010_eng.pdf . Obtenido de
http://www.ibe.unesco.org/curricula/sweden/sw_ppfw_2010_eng.pdf :
http://www.ibe.unesco.org/curricula/sweden/sw_ppfw_2010_eng.pdf
- Agencia nacional sueca para la educación . (03 de Septiembre de 2016).
http://www.ibe.unesco.org/curricula/sweden/sw_ppfw_2010_eng.pdf. Obtenido de
http://www.ibe.unesco.org/curricula/sweden/sw_ppfw_2010_eng.pdf:
http://www.ibe.unesco.org/curricula/sweden/sw_ppfw_2010_eng.pdf
- Arruabarrena, I. d. (2012). Programas de Intervención Temprana para Niños y Familias:
 Bases Teóricas y Empíricas que Sustentan su Eficiencia Social . *Psychosocial
 Intervention*, 1-2.

- Banco Interamericano de Desarrollo. (2007). *Lineamientos de Política para la Primera Infancia (Menor de 4 años)*. Santiago: BID.
- Baxter, P. J. (12 de Diciembre de 2008). <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss4/2/>.
Obtenido de <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss4/2/>:
<http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss4/2/>
- Bedregal, P. (2006). *Eficacia y efectividad en la atención de niños de 0 a 4 años*. Santiago: Expansiva.
- Belsky, J. (2 de Noviembre de 2005). Child Care and Its Impact on Young Children. *Encyclopedia of Early Childhood Development*, 2-3. Obtenido de Child Care and Its Impact on Young Children: <http://www.childencyclopedia.com/>
- Belsky, J. (2005). <http://www.childencyclopedia.com/en-ca/home.html>. Obtenido de <http://www.childencyclopedia.com/en-ca/home.html>:
<http://www.childencyclopedia.com/en-ca/home.html>
- Beresaluce, R. (2009). *Las escuelas municipales de Reggio Emilia como de calidad en la etapa de la educación infantil*. Alicante: Club Universitario.
- Blanco, R. (2005). La educación de calidad para todos empieza la primera infancia. *Revista Enfoques educacionales* 7, 20.
- Blanco, R. (2010). *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*. Santiago: OEI.

- Blanco, R. D. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista Enfoques educacionales* 7, 11- 33.
- (2013). *Boletín 8859-04 Jardines Infantiles*. Santiago: Libertad y Desarrollo.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago: Indigo- cuarto propio.
- Casassus, J. M. (2006). *Interacciones al interior del aula o condiciones estructurales de la escuela*. Santiago: FONDECYT.
- Casassus, J. (2016). Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. *Educere et Educare*, 85-107.
- Cea, M. (2004). *Método de encuesta: Teoría y práctica*. Madrid: Síntesis.
- Centro de Estudios MINEDUC. (2015). *Análisis de indicadores educativos de Chile y la OCDE en el contexto de la Reforma Educacional*. Santiago: MINEDUC.
- Centro de políticas comparadas de educación UDP. (2015). *Estudio Calidad Educativa en Educación Parvularia: Experiencias internacionales y representaciones sociales nacionales*. Santiago: Centro de políticas comparadas de educación UDP.
- Centro Microdatos . (2014). *Informe Final de Resultados* . Santiago : Departamento de Economía Universidad de Chile.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como proceso de validación en la investigación cualitativa . *Teoría Volúmen 14*, 61-71.
- Dahlberg, G. M. (2005). *Más allá de la calidad en la educación infantil*. Barcelona: Graó.

Educación 2020. (2013). *La Reforma Educativa que Chile necesita* . Santiago: Educación 2020.

Educarchile. (03 de Enero de 2017). <http://www.educarchile.cl/>. Obtenido de <http://www.educarchile.cl/>: <http://www.educarchile.cl/>

Edward, V. (1991). *El concepto de calidad en al educación*. Santiago: UNESCO.

Fundación Integra. (08 de Diciembre de 2007). <http://www.integra.cl>. Obtenido de <http://www.integra.cl>: <http://www.integra.cl>

Fundación Integra. (10 de 09 de 2016). <http://www.integra.cl/>. Obtenido de <http://www.integra.cl/>: <http://www.integra.cl/>

Gaby, E. Y.-G. (2013). *DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO: Lecciones de los programas no formales*. Banco Mundial .

Gairin, J. (1998). La colabracion entre centros educativos. En J. Gairin, *Lacolaboración entre centros educativos* (págs. 1-35). Barcelona: Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Gairín, J. (2012). *Promover e impulsar el cambio educativo desde los municipios*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Gairín, J. R. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educación Vol. 47/1* , 31-50.

García Ferrando, A. (1993). *La encuesta*. Madrid: Alianza Universidad.

- Glauter, E. (2009). Comentarios al anueva propuesta de OREALCACSO. *Revista electronica iberoamericana*, 28-35.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la investigación socioeducativa*. Costa Rica: Investigación y DesarrolloEducativo Regional (IDER).
- Hernández, R. F. (2003). *Metodología de la investigación*. México DF: Mc Graw Hill.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat.
- <http://portal.inep.gov.br/inep-espanhol>. (30 de 09 de 2015). <http://portal.inep.gov.br/inep-espanhol>. Obtenido de <http://portal.inep.gov.br/inep-espanhol>: <http://portal.inep.gov.br/inep-espanhol>
- IDIE-OEI. (2010). *Plan de formación 3 Desarrollo de innovaciones en la educación de niños y niñas de 0 a 6 años*. Andalucía : OEI Junta de Andalucía.
- Integra Sistematización de las representaciones nacionales. (2011). <http://transparencia.integra.cl/>. Obtenido de <http://transparencia.integra.cl/>
- Junta Nacional de Jardines Infantiles . (2010). *Referente curricular*. Santiago: JUNJI.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles . (2014). *Marco Técnico 2014-2018*. Santiago: JUNJI.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2013). *Manual del MGCEP*. Santiago : Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2015). *Estudio de calidad*. Santiago: JUNJI.

Junta Nacional de Jardines infantiles. (10 de 09 de 2015). *http://www.junji.cl*. Obtenido de *http://www.junji.cl: http://www.junji.cl/quienes-somos/*

Latapí, P. (02 de Agosto de 2012). *https://ries.universia.net/a*. Obtenido de *https://ries.universia.net/a: https://ries.universia.net/a*

Latorre, A. D. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Lepeley, M. (2003). *Gestión y calidad en educación*. México DF: Mc Graw Hill.

Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativo. *Sologismos de la investigación*, 14-20.

Martínez, J. (2013). La calidad educativa un espacio de lucha hegemónica. *La Tarea Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE*, 37.

Martínez, J. (10 de Enero de 2015). *https://www.latarea.com.mx/articu/articu18/martinez18.htm*. Obtenido de *https://www.latarea.com.mx/articu/articu18/martinez18.htm: https://www.latarea.com.mx/articu/articu18/martinez18.htm*

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. *Pensamiento y gestión*, Barranquilla.

Mc Millan, J. S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación SA.

Ministerio de Educación de Brasil. (2006). *Estándares Nacionales de Calidad pra la Educación Infantil*. Brasilia: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Brasil. (2009). *Ministerio de Educación y Secretaría de Educación Básica*. Brasilia: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015).

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_11.pdf . Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_11.pdf : http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_11.pdf

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia . (15 de Diciembre de 2014).

<http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/w3-channel.html>. Obtenido de <http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/w3-channel.html>: <http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/w3-channel.html>

Ministerio de Educación República de Chile. (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia* . Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación República de Chile. (30 de Abril de 2006). *Presentación de estándares Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia*. Santiago: Ministerio de Educación Estado de Chile. Obtenido de <http://sitios.mineduc.cl/>: http://sitios.mineduc.cl

Ministerio de Educación República de Chile. (2013). *Serie Evidencias: Impacto de asistir a Educación Parvularia*. Santiago: Centro de estudios MINEDUC.

Ministerio de Educación República de Chile. (2014). *Reforma educacional*. Santiago: MINEDUC.

Ministerio de Educación República de Chile. (2015). *Estado del arte de la educación parvularia en Chile*. Santiago: Centro de estudios Ministerio de Educación, República de Chile.

Ministerio de Educación República de Chile. (Abril de 2015). *sitios.mineduc.cl/*. Obtenido de sitios.mineduc.cl/: sitios.mineduc.cl/

Ministerio de Educación República de Chile. (30 de Junio de 2016).
<http://portales.mineduc.cl/plandeaseguramiento/>. Obtenido de
<http://portales.mineduc.cl/plandeaseguramiento/>:
<http://portales.mineduc.cl/plandeaseguramiento/>

MIUR. (14 de Octubre de 2015). <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/home>.
 Obtenido de <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/home>:
<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it>

Moreno, M. (1985). <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>. Obtenido de
<http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>:
<http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>

Muñoz, C. (2003). *Desarrollo de una propuesta para la*. México DF: UNESCO.

Nyberg, A. (2008). *Desarrollo de dos sustentadores/dos cuidadores en Suecia*. Estocolmo: Centro de Estudios de Género de la Universidad de Estocolmo .

OECD . (15 de Diciembre de 2016). [https://www.oecd.org/edu/European Union](https://www.oecd.org/edu/European%20Union). Obtenido de [https://www.oecd.org/edu/European Union](https://www.oecd.org/edu/European%20Union):

https://www.oecd.org/edu/European%20Union_EAG2014%20Country%20Note.pdf
f

OEI. (2013). <http://www.oei.es/historico/noticias>. Obtenido de OEI:

<http://www.oei.es/historico/noticias>

OREALC/UNESCO. (2011). *Informe Regional sobre la Educación para Todos*. Santiago: OREALC/UNESCO.

Red Educativa Mundial REDEM. (15 de Diciembre de 2016).

<http://www.redem.org/europa/italia/>. Obtenido de

<http://www.redem.org/europa/italia/>: <http://www.redem.org/europa/italia/>

Ruiz, G. G. (2013). *La formación docente analizada en perspectiva comparada*. Buenos Aires: Revista Española de Educación Comparada.

Ruiz, J. (1996). Entrevista en profundidad. En J. Ruiz Olabuenaga, *Metodología de la investigación cualitativa* (pág. 179). Bilbao: Universidad de Deusto.

SAC, M. d. (2016). *Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar*. Santiago: Ministerio de Educación.

Sancho, J. (2002). <https://books.google.cl>. Obtenido de <https://books.google.cl>:
<https://books.google.cl>

Scuole e nidi D'infanzia Istituzione del comune de Reggio Emilia. (18 de 03 de 2009).

<http://www.scuolenidi.re.it/allegati/Regolamentonidiscuolinfanzia%20.pdf>.

Traducción. Obtenido de

<http://www.scuolenidi.re.it/allegati/Regolamentonidiscuolinfanzia%20.pdf>:

<http://www.scuolenidi.re.it/allegati/Regolamentonidiscuolinfanzia%20.pdf>

Singer, E. D. (2008). *Los procesos de socialización en la primera infancia* . Amsterdam: SWP.

Stakle, J. (16 de Diciembre de 1995). <https://www.amazon.com/Construction-Social-Reality-John-Searle/dp/0684831791>. Obtenido de <https://www.amazon.com/Construction-Social-Reality-John-Searle/dp/0684831791>: <https://www.amazon.com/Construction-Social-Reality-John-Searle/dp/0684831791>

UNESCO. (1990). *Declaración mundial de educación para todos Jomtiem*. Nueva York: UNICEF.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción para necesidades educativas especiales* . Salamanca, disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF: UNESCO.

UNESCO. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (Tenciones entre los paradigmas A y B)*. Santiago : UNESCO.

UNESCO. (2005). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (01 de 01 de 2010). <http://www.unesco.org>. Obtenido de <http://www.unesco.org>: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/early-childhood/>

UNESCO. (2011). *Informe Regional sobre la Educación para Todos*. Tailandia: UNESCO.

Unesco. org. (s.f.). www.unesco.org/.../colombia/colombia_constitucion_politica_1991.

Obtenido de www.unesco.org/.../colombia/colombia_constitucion_politica_1991:
www.unesco.org/.../colombia/colombia_constitucion_politica_1991

UNICEF. (03 de 12 de 2016). <http://unicef.cl>. Obtenido de <http://unicef.cl>:
<http://unicef.cl/web/primera-infancia/>

Universia.es. (s.f.). <http://www.universia.es/estudiar-extranjero/suecia/sistema-educativo/estructura-sistema-educativo/1868>. Obtenido de
<http://www.universia.es/estudiar-extranjero/suecia/sistema-educativo/estructura-sistema-educativo/1868>:
<http://www.universia.es/estudiar-extranjero/suecia/sistema-educativo/estructura-sistema-educativo/1868>

Weinstein, J. (2013). Calidad y gestión en educación: condiciones y desafíos . *Pensamiento educativo*, 31(2), 50-71.

www.leychile.cl Congreso Nacional de Chile. (02 de Marzo de 2016).

<https://www.leychile.cl>. Obtenido de <https://www.leychile.cl>:
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1014974>

www.mecd.gob.es/suecia. (s.f.). Obtenido de www.mecd.gob.es/suecia:
www.mecd.gob.es/suecia/

27° Asamblea General de la AISS Monografía de Suecia. (s.f.).
<http://www.issa.int/html/pdf/GA2001/3monographie.pdf>. Obtenido de

<http://www.issa.int/html/pdf/GA2001/3monographie.pdf>:

<http://www.issa.int/html/pdf/GA2001/3monographie.pdf>

Abbott, L. N. (30 de Octubre de 2001). <https://www.mheducation.co.uk>. Obtenido de

<https://www.mheducation.co.uk>: <https://www.mheducation.co.uk>

Agencia nacional de educación Suecia. (03 de Septiembre de 2016).

http://www.ibe.unesco.org/curricula/sweden/sw_ppfw_2010_eng.pdf. Obtenido de

http://www.ibe.unesco.org/curricula/sweden/sw_ppfw_2010_eng.pdf :

http://www.ibe.unesco.org/curricula/sweden/sw_ppfw_2010_eng.pdf

Agencia nacional sueca para la educación . (03 de Septiembre de 2016).

http://www.ibe.unesco.org/curricula/sweden/sw_ppfw_2010_eng.pdf. Obtenido de

http://www.ibe.unesco.org/curricula/sweden/sw_ppfw_2010_eng.pdf:

http://www.ibe.unesco.org/curricula/sweden/sw_ppfw_2010_eng.pdf

Arruabarrena, I. d. (2012). Programas de Intervención Temprana para Niños y Familias:

Bases Teóricas y Empíricas que Sustentan su Eficiencia Social . *Psychosocial Intervention*, 1-2.

Banco Interamericano de Desarrollo. (2007). *Lineamientos de Política para la Primera Infancia (Menor de 4 años)*. Santiago: BID.

Baxter, P. J. (12 de Diciembre de 2008). <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss4/2/>.

Obtenido de <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss4/2/>:

<http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss4/2/>

- Bedregal, P. (2006). *Eficacia y efectividad en la atención de niños de 0 a 4 años*. Santiago: Expansiva.
- Belsky, J. (2 de Noviembre de 2005). Child Care and Its Impact on Young Children. *Encyclopedia of Early Childhood Development*, 2-3. Obtenido de Child Care and Its Impact on Young Children: <http://www.childencyclopedia.com/>
- Belsky, J. (2005). <http://www.childencyclopedia.com/en-ca/home.html>. Obtenido de <http://www.childencyclopedia.com/en-ca/home.html>: <http://www.childencyclopedia.com/en-ca/home.html>
- Beresaluce, R. (2009). *Las escuelas municipales de Reggio Emilia como de calidad en la etapa de la educación infantil*. Alicante: Club Universitario.
- Blanco, R. (2005). La educación de calidad para todos empieza la primera infancia. *Revista Enfoques educacionales* 7, 20.
- Blanco, R. (2010). *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*. Santiago: OEI.
- Blanco, R. D. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista Enfoques educacionales* 7, 11- 33.
- (2013). *Boletín 8859-04 Jardines Infantiles*. Santiago: Libertad y Desarrollo.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago: Indigo- cuarto propio.
- Casassus, J. M. (2006). *Interacciones al interior del aula o condiciones estructurales de la escuela*. Santiago: FONDECYT.

- Cassasus, J. (2016). Las reformas basads en estandares: un camino equivocado. *Educere et Educare*, 85-107.
- Cea, M. (2004). *Método de encuesta: Teoría y práctica*. Madrid: Síntesis.
- Centro de Estudios MINEDUC. (2015). *Análisis de indicadores educativos de Chile y la OCDE en el contexto de la Reforma Educacional*. Santiago: MINEDUC.
- Centro de políticas comparadas de educación UDP. (2015). *Estudio Calidad Educativa en Educación Parvularia: Experiencias internacionales y representaciones sociales nacionales*. Santiago: Centro de políticas comparadas de educación UDP.
- Centro Microdatos . (2014). *Informe Final de Resultados* . Santiago : Departamento de Economía Universidad de Chile.
- Cisterna, F. (2005). Categotización y triangulación como proceso de validación en la investigación cualitativa . *Theoría Volúmen 14*, 61-71.
- Dahlberg, G. M. (2005). *Más alla de la calidad en la educación infantil*. Barcelona: Grao.
- Educación 2020. (2013). *La Reforma Educativa que Chile necesita* . Santiago: Educación 2020.
- Educarchile. (03 de Enero de 2017). <http://www.educarchile.cl/>. Obtenido de <http://www.educarchile.cl/>: <http://www.educarchile.cl/>
- Edward, V. (1991). *El concepto de calidad en al educación*. Santiago: UNESCO.

Fundación Integra. (08 de Diciembre de 2007). *http://www.integra.cl*. Obtenido de *http://www.integra.cl*: *http://www.integra.cl*

Fundación Integra. (10 de 09 de 2016). *http://www.integra.cl/*. Obtenido de *http://www.integra.cl/*: *http://www.integra.cl/*

Gaby, E. Y.-G. (2013). *DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO: Lecciones de los programas no formales*. Banco Mundial .

Gairin, J. (1998). La colaboración entre centros educativos. En J. Gairin, *Lacolaboración entre centros educativos* (págs. 1-35). Barcelona: Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Gairín, J. (2012). *Promover e impulsar el cambio educativo desde los municipios*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Gairín, J. R. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educación Vol. 47/1* , 31-50.

García Ferrando, A. (1993). *La encuesta*. Madrid: Alianza Universidad.

Glauter, E. (2009). Comentarios al nueva propuesta de OREALCACSO. *Revista electrónica iberoamericana*, 28-35.

Hernández, R. F. (2003). *Metodología de la investigación*. México DF: Mc Graw Hill.

Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat.

<http://portal.inep.gov.br/inep-espanhol>. (30 de 09 de 2015). <http://portal.inep.gov.br/inep-espanhol>. Obtenido de <http://portal.inep.gov.br/inep-espanhol>

IDIE-OEI. (2010). *Plan de formación 3 Desarrollo de innovaciones en la educación de niños y niñas de 0 a 6 años*. Andalucía : OEI Junta de Andalucía.

Integra Sistematización de las representaciones nacionales. (2011).

<http://transparencia.integra.cl/>. Obtenido de <http://transparencia.integra.cl/>

Junta Nacional de Jardines Infantiles . (2010). *Referente curricular*. Santiago: JUNJI.

Junta Nacional de Jardines Infantiles . (2014). *Marco Técnico 2014-2018*. Santiago: JUNJI.

Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2013). *Manual del MGCEP*. Santiago : Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2015). *Estudio de calidad*. Santiago: JUNJI.

Junta Nacional de Jardines infantiles. (10 de 09 de 2015). <http://www.junji.cl>. Obtenido de <http://www.junji.cl>: <http://www.junji.cl/quienes-somos/>

Latapí, P. (02 de Agosto de 2012). <https://ries.universia.net/a>. Obtenido de <https://ries.universia.net/a>: <https://ries.universia.net/a>

Latorre, A. D. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Lepeley, M. (2003). *Gestión y calidad en educación*. México DF: Mc Graw Hill.

Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativo. *Sologismos de la investigación*, 14-20.

Martínez, J. (2013). La calidad educativa un espacio de lucha hegemónica. *La Tarea Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE*, 37.

Martínez, J. (10 de Enero de 2015).

<https://www.latarea.com.mx/articu/articu18/martinez18.htm>. Obtenido de

<https://www.latarea.com.mx/articu/articu18/martinez18.htm>:

<https://www.latarea.com.mx/articu/articu18/martinez18.htm>

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. *Pensamiento y gestión*, Barranquilla.

Mc Millan, J. S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación SA.

Ministerio de Educación de Brasil. (2006). *Estándares Nacionales de Calidad pra la Educación Infantil*. Brasilia: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Brasil. (2009). *Ministerio de Educación y Secretaría de Educación Básica*. Brasilia: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015).

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_11.pdf . Obtenido

de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_11.pdf :

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_11.pdf

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia . (15 de Diciembre de 2014).

<http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/w3-channel.html>. Obtenido

de <http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/w3-channel.html>:

<http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/w3-channel.html>

Ministerio de Educación República de Chile. (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación República de Chile. (30 de Abril de 2006). *Presentación de estándares Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia*. Santiago: Ministerio de Educación Estado de Chile. Obtenido de <http://sitios.mineduc.cl/>: <http://sitios.mineduc.cl>

Ministerio de Educación República de Chile. (2013). *Serie Evidencias: Impacto de asistir a Educación Parvularia*. Santiago: Centro de estudios MINEDUC.

Ministerio de Educación República de Chile. (2014). *Reforma educacional*. Santiago: MINEDUC.

Ministerio de Educación República de Chile. (2015). *Estado del arte de la educación parvularia en Chile*. Santiago: Centro de estudios Ministerio de Educación, República de Chile.

Ministerio de Educación República de Chile. (Abril de 2015). *sitios.mineduc.cl/*. Obtenido de sitios.mineduc.cl/: sitios.mineduc.cl/

Ministerio de Educación República de Chile. (30 de Junio de 2016). <http://portales.mineduc.cl/plandeaseguramiento/>. Obtenido de <http://portales.mineduc.cl/plandeaseguramiento/>: <http://portales.mineduc.cl/plandeaseguramiento/>

MIUR. (14 de Octubre de 2015). <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/home>.

Obtenido de <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/home>:
<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it>

Moreno, M. (1985). <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>. Obtenido de

<http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>:

<http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>

Muñoz, C. (2003). *Desarrollo de una propuesta para la*. México DF: UNESCO.

Nyberg, A. (2008). *Desarrollo de dos sustentadores/dos cuidadores en Suecia*. Estocolmo:

Centro de Estudios de Género de la Universidad de Estocolmo .

OECD . (15 de Diciembre de 2016). <https://www.oecd.org/edu/European Union>. Obtenido

de <https://www.oecd.org/edu/EuropeanUnion>:

https://www.oecd.org/edu/European%20Union_EAG2014%20Country%20Note.pdf
 f

OEI. (2013). <http://www.oei.es/historico/noticias>. Obtenido de OEI:

<http://www.oei.es/historico/noticias>

OREALC/UNESCO. (2011). *Informe Regional sobre la Educación para Todos*. Santiago:

OREALC/UNESCO.

Red Educativa Mundial REDEM. (15 de Diciembre de 2016).

<http://www.redem.org/europa/italia/>. Obtenido de

<http://www.redem.org/europa/italia/>: <http://www.redem.org/europa/italia/>

- Ruiz, G. G. (2013). *La formación docente analizada en perspectiva comparada* . Buenos Aires: Revista Española de Educación Comparada.
- Ruiz, J. (1996). Entrevista en profundidad. En J. Ruiz Olabuenaga, *Metodología de la investigación cualitativa* (pág. 179). Bilbao: Universidad de Deusto.
- SAC, M. d. (2016). *Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Sancho, J. (2002). <https://books.google.cl>. Obtenido de <https://books.google.cl>: <https://books.google.cl>
- Scuole e nidi D'infanzia Istituzione del comune de Reggio Emilia. (18 de 03 de 2009). <http://www.scuolenidi.re.it/allegati/Regolamentonidiscuolinfanzia%20.pdf>. Traducción. Obtenido de <http://www.scuolenidi.re.it/allegati/Regolamentonidiscuolinfanzia%20.pdf>: <http://www.scuolenidi.re.it/allegati/Regolamentonidiscuolinfanzia%20.pdf>
- Singer, E. D. (2008). *Los procesos de socialización en la primera infancia* . Amsterdam: SWP.
- Stakle, J. (16 de Diciembre de 1995). <https://www.amazon.com/Construction-Social-Reality-John-Searle/dp/0684831791>. Obtenido de <https://www.amazon.com/Construction-Social-Reality-John-Searle/dp/0684831791>: <https://www.amazon.com/Construction-Social-Reality-John-Searle/dp/0684831791>: <https://www.amazon.com/Construction-Social-Reality-John-Searle/dp/0684831791>

UNESCO. (1990). *Declaración mundial de educación para todos Jomtiem*. Nueva York: UNICEF.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción para necesidades educativas especiales*. Salamanca, disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF: UNESCO.

UNESCO. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (Tenciones entre los paradigmas A y B)*. Santiago : UNESCO.

UNESCO. (2005). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (01 de 01 de 2010). <http://www.unesco.org>. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/early-childhood/>

UNESCO. (2011). *Informe Regional sobre la Educación para Todos*. Tailandia: UNESCO.

Unesco. org. (s.f.). www.unesco.org/.../colombia/colombia_constitucion_politica_1991. Obtenido de www.unesco.org/.../colombia/colombia_constitucion_politica_1991: www.unesco.org/.../colombia/colombia_constitucion_politica_1991

UNICEF. (03 de 12 de 2016). <http://unicef.cl>. Obtenido de <http://unicef.cl>: <http://unicef.cl/web/primera-infancia/>

Universia.es. (s.f.). <http://www.universia.es/estudiar-extranjero/suecia/sistema-educativo/estructura-sistema-educativo/1868>. Obtenido de <http://www.universia.es/estudiar-extranjero/suecia/sistema-educativo/estructura->

sistema-educativo/1868:<http://www.universia.es/estudiar-extranjero/suecia/sistema-educativo/estructura-sistema-educativo/1868>

Weinstein, J. (2013). Calidad y gestión en educación: condiciones y desafíos . *Pensamiento educativo*, 31(2), 50-71.

www.leychile.cl Congreso Nacional de Chile. (02 de Marzo de 2016).

<https://www.leychile.cl>. Obtenido de <https://www.leychile.cl>:

<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1014974>

www.mecd.gob.es/suecia. (s.f.). Obtenido de www.mecd.gob.es/suecia:

www.mecd.gob.es/suecia/

ANEXOS

Anexo 1 Cuestionario Tipo A

Anexo 2 Cuestionario Tipo B

Anexo 3 Guía Entrevista

Anexo 1



CUESTIONARIO
TIPO A

Dirigido a agentes participantes del proceso de evaluación del Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia (MGCEP).

Este cuestionario tiene como objetivo verificar la contribución del MGCEP a la gestión educativa de la JUNJI, con el fin de identificar factores que intervienen en la mejora del proceso.

Consta de una serie de preguntas abiertas en las que se solicita su opinión escrita en el espacio bajo cada interrogante. Sus respuestas serán absolutamente confidenciales y con el único propósito de esta investigación.

I. IDENTIFICACION DEL ENCUESTADO

Cargo	Directivo/Profesional/Técnico/Otro
Rango de edad	20-29 / 30-39/ 40-49 /50-59 / 60 o más
Género	F/M
Años trabajando en la JUNJI	
Años trabajados en otras instituciones educativas, señale tipo de institución	
Años trabajando en el actual establecimiento	
Años trabajado con el MGCEP en este u otro establecimiento	

II. CONCEPTO DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA

1. ¿Cómo definiría calidad en educación parvularia?

2. ¿Qué elementos cree usted que debe tener una educación parvularia de calidad?
<p>→ En lo pedagógico</p> <p>→ En infraestructura</p> <p>→ En formación docente</p> <p>→ En otros</p>
3. ¿Cómo es la calidad de la educación parvularia en su jardín infantil?
4. ¿Cómo es la calidad de la educación parvularia en la JUNJI?

5. ¿Cómo es la calidad de la educación parvularia en el país?
6. ¿Qué elementos de los mencionados anteriormente se han logrado?
7. ¿Cómo han logrado implementar estos elementos en su jardín infantil?
8. ¿Cómo han logrado implementar estos elementos en la JUNJI?
9. ¿Cómo visualiza la calidad de la educación de su establecimiento respecto a otros?

III. MODELO DE GESTIÓN DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA JUNJI

1. ¿Cómo se evalúa la calidad de la educación en su establecimiento?: ¿Cómo la realizan? ¿Quién la realiza?, ¿Cuándo se realiza?, ¿A quién o qué se evalúa?, ¿Con qué instrumentos se evalúa?)
2. ¿Cuáles son los usos que se le dan a los resultados de la evaluación del MGCEP?
3. ¿Cuáles son los apoyos que su establecimiento recibe, producto de los resultados del MGCEP?
4. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de este sistema de evaluación de calidad MGCEP?

5. ¿De qué manera ha contribuido el MGCEP a la mejora de la gestión educativa de su jardín infantil?
6. ¿Qué considera que se necesita para mejorar este sistema de evaluación MGCEP?

IV. EVALUACIÓN DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA

1. ¿Qué finalidad cree usted que tiene la evaluación de la calidad en educación parvularia?

2. ¿Cómo considera usted que debería ser la evaluación de calidad en educación parvularia?
3. ¿Qué considera que se necesita para mejorar la evaluación de calidad en educación parvularia?
4. ¿Quién debería hacerla?, ¿En qué momentos?, ¿qué aspectos debieran evaluarse?, ¿con qué instrumentos?
5. ¿Cuál cree usted que es el rol de su equipo pedagógico y de su estamento en particular, para lograr una educación parvularia de calidad?
6. ¿Qué considera usted que falta o se necesita en Chile para lograr educación parvularia de calidad?

7. ¿Cuáles serían sus recomendaciones para mejorar la calidad en educación parvularia?
8. ¿Cómo cree usted que se pueden lograr?
9. ¿De quién considera usted que depende que esto se logre?

V. OBSERVACIONES

1. ¿Desea agregar otro comentario sobre el tema?

Agradezco su tiempo, disposición e información entregada.

Atentamente.

Luz Verónica Gajardo Rojas
 Educadora de párvulos
 Alumna tesista Doctorado en Educación
 Universidad de Alcalá, España

Anexo 2



CUESTIONARIO
TIPO B

Dirigido a madre/padre/apoderado (agentes) participantes del proceso de evaluación del Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia (MGCEP).

Este cuestionario tiene como objetivo verificar la contribución del MGCEP a la gestión educativa de la JUNJI, con el fin de identificar factores que intervienen en la mejora del proceso.

Consta de una serie de preguntas abiertas en las que se solicita su opinión escrita en el espacio bajo cada interrogante. Sus respuestas serán absolutamente confidenciales y con el único propósito de esta investigación.

I. IDENTIFICACION DEL ENCUESTADO

Madre		Padre		Apoderado
Nivel	SC	Mm	MM	T

II. CONCEPTO DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA

1. ¿Cómo definiría calidad en educación parvularia?
2. ¿Qué elementos cree usted que debe tener una educación parvularia de calidad?

3. ¿Cómo es la calidad de la educación parvularia en su jardín infantil?

III. MODELO DE GESTIÓN DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA JUNJI

1. ¿Cómo se evalúa la calidad de la educación en su establecimiento?: ¿Cómo la realizan? ¿Quién la realiza?, ¿Cuándo se realiza?, ¿A quién o qué se evalúa?, ¿Con qué instrumentos se evalúa?)

2. Cuáles son las fortalezas y debilidades de este sistema de evaluación de calidad MGCEP?

3. ¿Qué considera que se necesita para mejorar este sistema de evaluación MGCEP?

IV. EVALUACIÓN DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA

1. ¿Cómo considera usted que debería ser la evaluación de calidad en educación parvularia?
2. ¿Cuál cree usted que es el rol de su equipo pedagógico y de su estamento en particular, para lograr una educación parvularia de calidad?
3. ¿Qué considera usted que falta o se necesita en Chile para lograr educación parvularia de calidad?

4. OBSERVACIONES

2. ¿Desea agregar otro comentario sobre el tema?

Agradezco su tiempo, disposición e información entregada.

Atentamente.

Luz Verónica Gajardo Rojas

Educadora de párvulos

Alumna tesista Doctorado en Educación

Universidad de Alcalá, España.

Anexo 3



ENTREVISTA

En el marco de mi tesis doctoral denominada “Contribución del Modelo de Gestión de Calidad en Educación Parvularia a la mejora de la gestión educativa de la Junta Nacional de Jardines Infantiles”, solicito su disposición para realizarle una entrevista en profundidad con el fin de obtener valiosa información acerca del tema en el cual usted es considerada/o un experto/autoridad en la materia.

Para esto, solicito de manera formal su consentimiento a participar de esta investigación. La entrevista se realizará en el lugar de su preferencia y tendría una duración de alrededor de 30 minutos, conversación que será grabada.

Es importante señalar, que toda la información derivada de su participación será conservada en estricta confidencialidad y usada sólo para fines investigativos. Este estudio busca verificar la contribución del MGCEP a la gestión educativa de la JUNJI, con el fin de identificar factores que intervienen en la mejora del proceso.

Con la finalidad de familiarizarse con las preguntas solicito a usted leerlas previamente y señalar posibles dudas que se presenten.

VI. CONCEPTO DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA

- 1) ¿Cómo definiría calidad en educación parvularia?
- 2) A su juicio ¿Qué elementos constituyen una educación parvularia de calidad?
- 3) ¿Por qué para usted estos son los elementos centrales?
- 4) ¿Qué elementos que constituyen calidad, están presentes hoy en día en educación parvularia en Chile?
- 5) ¿Cómo se ha logrado implementar estos elementos?
- 6) ¿En que se reflejan hoy en día?
- 7) ¿Considera relevante evaluar la calidad de la educación parvularia? ¿Por qué?

VII. MODELO DE GESTIÓN DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA, DE LA JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES

- 1) ¿Qué finalidad, cree usted, que tiene el MGCEP?
- 2) ¿Cuál considera usted que es el aporte del MGCEP al mejoramiento educativo?
- 3) ¿Cómo se utilizan, o cuáles son los usos que se le deberían dar a los resultados de la evaluación que origina el MGCEP?
- 4) ¿Cuáles son las consecuencias respecto a los resultados evaluativos?
- 5) ¿Cómo se articula el MGCEP con el marco técnico institucional?
- 6) ¿Cómo se asegura la pertinencia del MGCEP, con la visión actual de la educación parvularia en la JUNJI?
- 7) ¿Considera que el MGCEP, debe modificarse?, ¿En qué aspectos y para qué?
- 8) ¿Cómo se articula el MGCEP con las funciones de la Agencia de calidad?

VIII. ACTUALES POLITICAS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

- 1) ¿Qué políticas de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia existen en la actualidad?
- 2) ¿Cuál es su opinión respecto de estas políticas?: ¿Cómo la realizan? ¿Quién la realiza?, ¿Cuándo se realiza?, ¿A quién o qué se evalúa?, ¿Con qué instrumentos se evalúan?
- 3) ¿Qué considera que se necesita para mejorar la evaluación de calidad en educación parvularia? ¿Quién debería hacerla?, ¿En qué momentos?, ¿Qué aspectos debieran evaluarse?, ¿Con qué instrumentos?
- 4) ¿Qué finalidad cree usted que tiene la evaluación por estándares, en educación parvularia?
- 5) ¿Cuál cree usted que es el rol de la JUNJI para lograr una educación parvularia de calidad?
- 6) ¿Cuáles serían sus recomendaciones para mejorar la calidad en educación parvularia? ¿Qué considera usted que falta o se necesita en Chile para lograr educación parvularia de calidad?

Agradezco su tiempo, disposición e información entregada.

Atentamente.

Luz Verónica Gajardo Rojas

Educadora de párvulos

Alumna tesista Doctorado en Educación

Universidad de Alcalá, España.